ESTRATEGIAS PARA APRENDER INGLÉS EN CONTEXTO:

Construcción sociocultural y formación universitaria



Cliserio Antonio Cruz Martínez

UP EDITORIAL

ESTRATEGIAS PARA APRENDER INGLÉS EN CONTEXTO:

Construcción sociocultural y formación universitaria

ISBN: 978-970-96172-0-7

DOI: 10.58299/utp.273

BISAC: EDU029100

Libro editado por la Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C.
Calle 20 de Noviembre 75 Pte. Colonia Mololoa. C.P. 63050.
Tepic, Nayarit, México.
Teléfono (311) 1100103.
Página web: https://www.editorial-utp.com.mx.

Primera edición digital.
Mayo2026

Esta publicación es resultado de actividades académicas, científicas y tecnológicas, fortaleciendo el desarrollo y la divulgación de las ciencias en contextos locales, nacionales e internacionales.

La distribución de este libro es bajo Licencia de Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). La cual permite compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, adaptar, remezclar, transformar y crear a partir de los documentos publicados por la revista siempre dando reconocimiento de autoría y sin fines comerciales.



Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C.
Transformando con Ciencias
RENIECYT
Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas
Registro: 1701267

Certificado de evaluación

La Editorial UTP, con Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas, por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) en México; **indexada en catálogos de calidad internacional.** Que, teniendo como **base fundamental el desarrollo del potencial humano,** es líder en el desarrollo y divulgación de producción científica, tecnológica y educativa con altos estándares de calidad en contextos locales, nacionales e internacionales, a través de publicaciones de artículos en revistas, libros, capítulos de libros, recursos educativos, conferencias y congresos.

CERTIFICA

Que el libro titulado **"Estrategias para aprender inglés en contexto: Construcción sociocultural y formación universitaria",** presentado por el autor Cliserio Antonio Cruz Martínez, ha sido sometido a un exhaustivo proceso de arbitraje doble ciego por pares académicos, mediante criterios establecidos para investigaciones de alta calidad, dictaminado como producto de investigación científica, tecnológica y/o educativa de alta calidad. Su publicación estará disponible a partir del 30 de mayo de 2026 en la **Biblioteca digital** de la Universidad Tecnocientífica del Pacífico.

Se extiende el presente certificado, a los 10 días del mes de mayo del año 2026.

Transformando con Ciencias
Tepic, Nayarit; México

Dra. Ana Luisa Estrada Esquivel
Directora de la Editorial UTP
Universidad Tecnocientífica del Pacífico

César Alejandro González Guzmán
Coordinador de la Editorial UTP
Universidad Tecnocientífica del Pacífico



Calle 20 de Noviembre, 75 Pte. Col. Mololoa.. Tepic, Nayarit, México. C.P. 63050.. Teléfono: 311 101 01 03
https://editorial-utp.com.mx. editorial_utp@tecnocientifica.com.mx.

AUTOR

Cliserio Antonio Cruz Martínez
clcruz@uv.mx
https://orcid.org/0000-0001-9444-1912
Universidad Veracruzana
Facultad de Idiomas
Xalapa, Veracruz, México

El Dr. Cruz es profesor-investigador en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana (UV), donde actualmente se desempeña como Coordinador de la Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (MEILE), programa del cual egresó. Se formó en la Licenciatura en Lengua Inglesa y el Doctorado en Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada. Cuenta con el perfil deseable PRODEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). A la par de su labor docente en licenciatura y posgrado, y de haber ocupado diversos cargos honoríficos de gestión institucional, es miembro activo del Cuerpo Académico Consolidado UV-CA-543, de la RECALE y miembro fundador de la RIIEL, perteneciente a la UDUALC. Su trabajo científico se refleja en proyectos vigentes de investigación y vinculación, en la dirección de tesis en todos los niveles universitarios, y en la publicación y difusión internacional de sus líneas de estudio centradas en la lingüística aplicada, las estrategias de aprendizaje y el desarrollo profesional e identidad docente.



RESUMEN

En este libro se identifica cómo estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa, de la Universidad Veracruzana, desarrollan sus "estrategias de aprendizaje". Mediante la exploración del proceso de construcción sociocultural de estrategias de aprendizaje del inglés, desde un enfoque cualitativo, esta obra da luz a elementos representativos que los estudiantes tienen en común, respecto a sus formas de aprender inglés al inicio de sus estudios de licenciatura. A través de un estudio de caso y tres métodos de recolección de datos, observaciones participantes con un diario de campo con notas reflexivas, bitácoras semanales de los participantes y entrevistas semiestructuradas, se recabaron y analizaron datos con teoría fundamentada. Los hallazgos hacen eco de una posible clasificación contextualizada de estrategias de aprendizaje del inglés, la cual refleja el desarrollo cognitivo de los participantes y el proceso sociocultural de construcción de estrategias de aprendizaje que han experimentado.

Palabras clave: clasificación contextualizada, construcción sociocultural, estrategias de aprendizaje del inglés, estudio de caso.

ABSTRACT

This book explores the construction of language learning strategies that university students use to learn English. It also intends to understand the students' experiences developing such strategies at the beginning of their BA studies. Furthermore, it attempts to understand how they have constructed these strategies to learn English at higher education. The participants of the study are students of a BA in English, at Universidad Veracruzana. By means of a qualitative case study and three main data collection methods, participant observations with reflective notes, journals, and semi-structured interviews, data were collected. The findings that emerged from the analysis through GT may provide valuable data in relation to the sociocultural construction of language learning strategies in the context of a public University in Mexico, as well as shed light on the implications that may potentially influence innovative and contextualized strategies classification for this setting and further alike.

Keywords: case study, contextualized classification, English language learning strategies, sociocultural construction.



ÍNDICE

Capítulo I. Introducción, 6

1.1 Contexto general

Capítulo II. Marco contextual, 12

2.1 La Facultad de Idiomas de la UV
2.2 La Licenciatura en Lengua Inglesa
2.3 El caso del curso de Estrategias para el Aprendizaje de Lengua Extranjera

Capítulo III. Marco teórico-conceptual, 20

3.1 El caso del inglés: su difusión en todo el mundo
3.2 Los contextos del aprendizaje y la enseñanza del inglés
3.3 La teoría sociocultural de Vygotsky
3.4 El origen de la estrategia de aprendizaje

Capítulo IV. Marco metodológico, 79

4.1 Orientación de la investigación: paradigma constructivista
4.2 El enfoque cualitativo
4.3 El tipo de investigación: un estudio de caso exploratorio
4.4 Selección de la muestra y primer pilotaje con dos observaciones participantes
4.5 Participantes del estudio de caso
4.6 Recolección de datos mediante una intervención narrativa
4.7 Métodos de recolección de datos: entrevista semiestructurada, bitácoras de los participantes, observación participante con diario de campo y notas reflexivas
4.8 Trabajo de campo: procedimiento de recolección de datos
4.9 Rigor en la investigación: validez y confiabilidad
4.10 Teoría Fundamentada: estrategia metodológica de análisis de datos

Capítulo V. Los hallazgos, 120

5.1 El efecto del bagaje cultural de los participantes en la elección de estrategias de aprendizaje
5.2 Aprendizaje o adquisición: dos contextos que influyen en el desarrollo de la estrategia
5.3 Hacia una taxonomía contextualizada en la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana

Capítulo VI. Discusión, implicaciones y conclusión, 178

6.1 Discusión de los hallazgos
6.2 Implicaciones de lo hallado
6.3 Conclusiones

Referencias, 191

Apéndice A, 198

Declaración de uso de IA



Capitulo I

Introducción

Las estrategias de aprendizaje han sido ampliamente investigadas y han formado parte de la agenda en la investigación en lenguas extranjeras en años recientes, en un intento por descubrir su efectividad en ambientes de aprendizaje específicos. De manera exhaustiva, lo que es considerado un trabajo de vanguardia por investigadores de renombre y estudiosos del tema, fue explorado a mediados de los años 70, tales como Rubin (1975) y Stern (1975).

No obstante, ha pasado ya medio siglo desde el punto en el que la información en torno a las estrategias de aprendizaje de lenguas emergió hasta la actualidad y el campo de estudio es aún considerado un tema de discrepancia intelectual entre las diferentes taxonomías de los teóricos, las cuales han sido definidas en diversos contextos y formas variadas (O'Malley et al., 1985; O'Malley y Chamot, 1990; Cohen, 2011; Griffiths, 2004; Oxford, 2017; Oxford y Amerstorfer, 2018). Ciertamente, Oxford (1990, p.17) reconoce que:

> […] no existe un acuerdo completo, ni general con relación a qué son realmente las estrategias de aprendizaje de lenguas; cuántas existen; cómo deben ser definidas, delimitadas y categorizadas; y si es —o alguna vez será— posible crear una verdadera jerarquía de estrategias científicamente válida… Los conflictos de clasificación son inevitables.

Asimismo, sumado a este desacuerdo, el fenómeno del uso de estrategias de aprendizaje de lenguas ha sido estudiado sólo desde el contexto educativo, en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, pero no investigado a través de una perspectiva

sociocultural en el escenario de la educación superior en México, particularmente en Veracruz, ni se han reportado las características específicas a nivel de organización de las estrategias de aprendizaje de lenguas en el país, las operaciones mentales y la lógica.

Aunque Oxford (1990) ha proporcionado una taxonomía de estrategias de aprendizaje, diferenciando estrategias directas e indirectas, “no existe un consenso con respecto a qué constituye una estrategia de aprendizaje en el aprendizaje de una segunda lengua o cómo las estrategias difieren de otro tipo de actividades del aprendiente” (O’Malley et al., 1985, p.22) ; ni se ha explorado a fondo cómo se construyen dichas estrategias en una comunidad específica, considerando la dimensión sociocultural de los estudiantes en la universidad pública en Veracruz. De hecho, no existe cabalmente, siquiera, una taxonomía general que describa las estrategias de aprendizaje de lenguas en acuerdo común, considerando la diversidad de investigadores y estudios en el campo de las lenguas y su aprendizaje mediante el uso de estrategias (O’Malley et al, 1985; O'Malley y Chamot, 1990; Cohen, 1991; Oxford, 2017; Oxford y Amerstorfer, 2018). Por ello, existe una necesidad vital por investigar no sólo las percepciones acerca de las estrategias de aprendizaje (Yang, 1992; Cohen, 2011; Lavasani y Faryadres, 2011; Hardan, 2013), sino también su proceso de construcción social y cultural, real utilización y práctica para hallar los elementos que rodean su edificación y transformación.

Considerando tal situación, es importante destacar que si bien se han llevado a cabo diversas investigaciones (Cruz, 2019; Cruz & Guerrero, 2018; Bermejo et al., 2017; Souriyavongsa et al., 2016) en el escenario educativo nacional e internacional, a la fecha, en relación con el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas, no se ha

profundizado en las condiciones socioculturales en las cuales se construyen de estrategias de inglés en un caso específico en el país y cómo son empleadas por estudiantes universitarios. A pesar de contar con referentes internacionales de taxonomías generales en el campo de las lenguas extranjeras y segundas lenguas, existe una necesidad actual de definir, delimitar y categorizar de manera contextualizada las estrategias de aprendizaje de lenguas, particularmente las estrategias de aprendizaje del inglés que estudiantes de educación superior en México han elaborado, reformando y transformado a través de sus experiencias en el aula o fuera de ella. Por lo tanto, este estudio busca explorar y formular a fondo, desde un enfoque sociocultural, el carácter activo y creador de cada uno de los participantes al usar y elegir estrategias de aprendizaje del inglés, determinar el grupo al que pertenecen y discutir las habilitaciones contextuales que les rodean.

De modo que el modelo educativo (Secretaría de Educación Pública, 2018) y los requerimientos de la sociedad mexicana actual demandan un arduo análisis para a) alcanzar una comprensión profunda de este fenómeno lingüístico, social y cultural; y b) para que se dibuje una brecha de estudio con relación a la construcción de estrategias de aprendizaje del inglés y la universidad pública como un contexto activo, estructurado por estudiantes de inglés como prolongación de sus visiones particulares y de sus prácticas de aprendizaje cotidianas.

Asimismo, la relevancia de este estudio y su aporte proporciona una comparativa entre las políticas lingüísticas en México en relación con lo que se idealiza o no sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas y cómo, en la realidad, estas son desarrolladas y usadas por los estudiantes mexicanos del nivel educativo superior.

La presente obra se inscribe en una serie de trabajos relacionados con el campo de estudio de las estrategias de aprendizaje de lenguas, pero desde una perspectiva sociocultural que permita hacer presente un fenómeno social actual en México: la introducción del idioma inglés desde la educación básica hasta los estudios de licenciatura y posgrado. Consecuentemente, este estudio pretende contribuir con un análisis cabal de estrategias de aprendizaje del inglés para a) generar una posible reclasificación de estrategias de aprendizaje del inglés, contextualizada en el escenario Mexicano, b) desentrañar componentes (sociales, culturales, lingüísticos) que impactan el desarrollo de estrategias de aprendizaje del inglés, y c) propiciar un ejercicio de reflexión en todos los sectores educativos para revalorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual implica una seria y rigurosa evaluación del diseño curricular y la planeación educativa en el sistema educativo público en México.

La identificación, exploración y comprensión del origen, uso y reconstrucción de estrategias de aprendizaje de lenguas por parte de los aprendientes podría proporcionar información para contribuir y sumar datos relevantes en el campo de los estilos de aprendizaje, la construcción de identidad profesional, las estrategias directas e indirectas (Oxford, 2003) , y cualquier conclusión formulada —producto de este estudio— podría tener un impacto tangible en el desarrollo de modelos de enseñanza de lenguas extranjeras en universidades del país, desde las aristas político-institucionales en contextos similares o distintos hasta dentro del mismo contexto de esta investigación.

1.1 Contexto general

Esta investigación se sitúa en el contexto mexicano, específicamente, en la Licenciatura en Lengua Inglesa, de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana (UV), una universidad pública en el estado de Veracruz, México. Conjuntamente, la universidad en contexto ha implementado un modelo educativo basado en competencias vigente a la fecha (Plan General de Desarrollo, Universidad Veracruzana, 1998), el cual continúa siendo evaluado y valorado por las autoridades con la intención de favorecer el desarrollo cognitivo de los estudiantes, actualizar los procedimientos de diseño curricular proyectado al año 2027, contenido y metodologías y, así, cambiar la nomenclatura y discurso educativo (Morales, 2011). También, ha añadido aparente flexibilidad con respecto a contenidos y duración de experiencias educativas, así como ha promovido la movilidad estudiantil dentro y fuera del país. Además, este modelo educativo ha dotado a las y los estudiantes de una diversidad amplia en áreas de conocimiento y cursos que pretenden desarrollar competencias comunicativas y autonomía, reduciendo la dependencia hacia el profesor y promoviendo una formación integral y autodirigida.

El escenario central de la investigación es la Universidad Veracruzana, Facultad de Idiomas, Licenciatura en Lengua Inglesa, su plan de estudios 2008 y particularmente el curso de “Estrategias para el Aprendizaje de Lengua Extranjera” —los cursos son llamados experiencias educativas en el plan de estudios de la UV—. En los marcos contextual y metodológico, serán abordados de manera más detallada el contexto de la investigación y los participantes del estudio respectivamente. A continuación, se presentan los objetivos y las preguntas de investigación.

Después de una revisión de la literatura existente en el área y haber generado una definición general de estrategias de aprendizaje de lenguas, este estudio plantea tres objetivos específicos: 1) identificar cómo lo estudiantes de lengua inglesa perciben sus “estrategias de aprendizaje”, lo cual implicaría una posible asociación cultural, a nociones de identidad y posición en la sociedad; 2) explorar el proceso de construcción de estrategias de aprendizaje de la lengua inglesa durante los estudios de educación superior; y 3) comprender elementos representativos, con base en la teoría sociocultural, que los estudiantes tienen en común, con relación a sus estrategias para aprender el inglés como lengua extranjera.

Con el propósito de alcanzar los objetivos generales y específicos, se generaron las siguientes preguntas de investigación que son atendidas en el capítulo de hallazgos:

1) ¿Cómo construyen y reconstruyen los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa sus estrategias de aprendizaje del inglés?

a) ¿Cuáles estrategias usan más? ¿Por qué?

b) ¿Cómo aplican cada estrategia?

2) ¿Cuáles son los elementos socioculturales que se evidencian en las estrategias de aprendizaje del inglés por parte de estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa?

3) ¿Cuáles son las implicaciones pedagógicas de conocer la construcción y transformación de estrategias de aprendizaje en el escenario intercultural actual de la didáctica del inglés en la universidad pública?

En principio, este ejercicio científico, permitió comprender y explicar la realidad universitaria de los estudiantes, con serias probabilidades de crear referencias comunes

Capitulo II

Marco contextual

La Universidad Veracruzana (UV) es la institución de educación superior, ubicada en el Estado de Veracruz, en la que se llevó a cabo la presente investigación. La UV fue fundada en 1944 y adquiere su autonomía en 1996 (Universidad Veracruzana, 2022). Cuenta con cinco sedes regionales: Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán. Esta investigación tiene lugar en la sede regional Xalapa.

La Universidad Veracruzana tiene como propósitos formar profesionales cualificados, éticamente comprometidos y con sentido humanista para transitar hacia la sustentabilidad del desarrollo institucional; realizar investigaciones dirigidas a prevenir y resolver los complejos desafíos globales, nacionales y regionales; preservar, revalorar y difundir el arte y la cultura, así como extender el conocimiento científico y tecnológico, a fin de contribuir al pleno despliegue del potencial del país y del estado de Veracruz.

Por su matrícula, la UV se ubica entre las cinco universidades públicas estatales de educación superior más grandes de México. En los últimos años, su cobertura a nivel estatal abarca el 25% de la matrícula en educación superior, el 9% de jóvenes de 18 a 22 años y 16% de absorción de egresados de educación media superior. La Universidad atiende una matrícula superior a los 80 mil estudiantes. Su oferta educativa cubre todas las áreas del conocimiento, organizadas en seis áreas académicas: Artes, Ciencias

Biológico-Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Técnica y Humanidades. Esta última área académica, en la cual se encuentra la Facultad de Idiomas, es la entidad en la que se llevó a cabo la investigación y a continuación se describe de manera sucinta en el siguiente apartado.

2.1 La Facultad de Idiomas de la UV

La Facultad de Idiomas (FI) de la Universidad Veracruzana, perteneciente al Área Académica de Humanidades, se localiza en la ciudad de Xalapa, Veracruz. La FI tiene como objetivo la generación de conocimientos dentro del área de lenguas que contribuya al desarrollo de la sociedad a un nivel de liderazgo y además coadyuve en la resolución de conflictos sociales (PLADEA, 2018, p.11). Dentro de sus instalaciones, la FI ofrece la Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI), programa educativo donde los participantes de esta investigación se encontraban estudiando al momento de llevar a cabo la recolección de la información. De acuerdo con datos estadísticos del periodo que comprende del 2017 al 2018 (PLADEA 2017 -2021), la FI atiende a aproximadamente 770 estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa.

La plantilla docente en la Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI) está conformada por 62 académicos, de los cuales 21 corresponden a Docentes con Plaza de Tiempo Completo; asimismo, considera 4 Técnicos Académicos, 37 profesores de asignatura con horas de base, de los cuales, dos de ellos son investigadores que complementan carga en la LLI.

Es importante considerar que, en el año 2008, ante la necesidad de rediseñar el plan de estudios adecuado al MEIF, entró en vigor el Plan de Estudios 2008 en la

Licenciatura en Lengua Inglesa. Este Plan de Estudios sigue vigente a la fecha, después 14 años. De modo que los participantes de esta investigación cursaron sus experiencias educativas (cursos) bajo este modelo y este plan. Asimismo, al momento de tomar sus cursos, los participantes tenían la oportunidad de acudir a un Centro de Autoacceso en la FI para estudiar y realizar prácticas de lengua. El Centro de Autoacceso de la Facultad de Idiomas (CAAFI) fue creado en 1994 con el apoyo del Consejo Británico en México para impulsar el aprendizaje del inglés en las universidades públicas y fue el primero en su tipo en la Universidad Veracruzana. El objetivo inicial del CAAFI es el de promover el autoaprendizaje del inglés entre los universitarios, en un principio entre los estudiantes de la Facultad de Idiomas, proporcionándoles una formación en autonomía guiada, con el apoyo de recursos bibliográficos, material didáctico y material multimedia (PLADEA 2017 – 2021).

2.2 La Licenciatura en Lengua Inglesa

La Licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Idiomas pretende formar profesionales críticos, creativos y propositivos con un amplio dominio del inglés, preparados para desempeñarse en las diferentes áreas laborales en donde la lengua inglesa es el componente principal: en la enseñanza de lenguas en los diferentes ámbitos educativos y el ejercicio de la traducción, entre otros. Estos profesionales estarán preparados para contribuir a una reconstrucción social donde el aprecio por la propia identidad, la tolerancia, y la solidaridad, así como el conocimiento de otras culturas, sean primordiales (PLADEA, 2018).

Este programa educativo ofrece 220 lugares para estudiantes de nuevo ingreso en cada periodo escolar de agosto – enero (PLADEA, 2018, p. 21). La LLI sigue el sistema crediticio dictado por el modelo educativo de la UV y los estudiantes deben sumar 318 créditos para titularse. Estos créditos se cargan de acuerdo con los cursos que se toman por periodo escolar semestral e intersemestral (verano o invierno, los cuales son intensivos de cuatro semanas). El número de créditos de cada experiencia educativa equivale a la suma de horas teóricas y prácticas que le corresponden en el programa de estudios.

Los estudiantes de la LLI deben cursar cuatro áreas de formación integral que son: área de formación básica general (AFBG), la cual corresponde al área en la que todos los estudiantes de la Universidad Veracruzana deben tomar o acreditar cinco experiencias educativas elementales que son Literacidad Digital, Lengua I y II, Lectura y Redacción, Pensamiento Crítico para la Resolución de Problemas; también, el área de iniciación a la disciplina, en donde se encuentra la experiencia educativa de Estrategias para el Aprendizaje de Lengua Extranjera, más otros cursos de iniciación; además, el área de formación disciplinar y el área de formación terminal; finalmente el área de formación de elección libre (AFEL) que consta de experiencias educativas transversales y complementarias a la disciplina de la lengua inglesa.

Se espera que el o la estudiante que cursa todas las áreas de formación de la LLI sea un agente de construcción y cambio en el terreno de las lenguas extranjeras y un sujeto caracterizado por comunicar ideas mediante estrategias lingüísticas, metalingüísticas, extralingüísticas, cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales, verbales y no verbales. También, se pretende formar a estudiantes que se comunique de

manera efectiva y con precisión en diferentes situaciones y contextos; que maneje su discurso con fluidez y propiedad, con respeto, apertura, tolerancia y honestidad, para establecer relaciones interpersonales e interculturales exitosas.

Los estudiantes de la LLI debes aprender a aprender, así como desarrollar estrategias que permitan la construcción y enriquecimiento de los conocimientos mediante el análisis de estos, con diversos elementos y a través del uso de tecnología de vanguardia con la finalidad de consolidar los conocimientos adquiridos y aplicarlos en su desempeño profesional. Asimismo, los alumnos de la LLI son capaces de diagnosticar problemas lingüísticos, educativos y sociales a través de procesos metodológicos sistemáticos y rigurosos con la finalidad de proponer soluciones a los mismos.

Otro elemento de formación relevante en el programa educativo es el planear procesos, acciones y proyectos en función de las necesidades en el terreno de las lenguas extranjeras con fundamentos teórico-lingüísticos y teórico-prácticos sobre la investigación y fundamentos metodológicos, con el fin de resolver diferentes y diversas situaciones de comunicación.

Por lo tanto, a partir de una planeación oportuna, los estudiantes de Lengua Inglesa deben investigar problemas que afectan a la sociedad y la educación en cuanto al uso de lenguas, recurriendo a teorías y metodologías pertinentes. Asimismo, deben generar proyectos y ejecutar procesos y acciones con base en la aplicación de diferentes enfoques que propicien el conocimiento y la comprensión de la lengua inglesa y de la cultura anglófona, con el fin de satisfacer las necesidades del contexto social y laboral. (PLADEA, 2018).

2.3 El caso del curso de Estrategias para el Aprendizaje de Lengua Extranjera

Dentro del área de iniciación a la disciplina de la Licenciatura en Lengua Inglesa, se encuentra el curso de Estrategias para el Aprendizaje de LE, el cual se oferta en el primer periodo escolar a todos estudiantes de nuevo ingreso al programa educativo. Este curso es fundamental para aprender a aprender el inglés como lengua extranjera y es por ello que se toma en el primer semestre, pues a partir de esta primera experiencia educativas, se espera que los estudiantes apliquen lo aprendido mediante las competencias desarrolladas en el curso a otras experiencias educativas de lengua, como inglés Elemental, Pre-intermedio, Intermedio, Intermedio alto y Avanzado. El curso cuenta con ocho secciones para que todos los estudiantes de nuevo ingreso tengan la posibilidad de cargarlo en el periodo agosto – enero, que es cuando ingresan a la Universidad Veracruzana.

Debido a que la experiencia educativa “Estrategias…” se toma al inicio de los estudios de la licenciatura, estudiantes con diversos y variantes niveles de inglés la cursan, con lo cual el docente enfrenta a un grupo multinivel. Esta característica grupal resulta de suma importancia para considerar las condiciones lingüísticas, educativas y socioculturales con las que se construye el ambiente académico y de aprendizaje en el aula.

La experiencia educativa de Estrategias tiene seis diferentes profesores a cargo, quienes la imparten en diferentes horarios. Los participantes de esta investigación tomaron una de dichas secciones, los martes y jueves de 08:00 a 10:00, 10:00 a 12:00 o 12:00 a 14:00 horas, durante 14 semanas que transcurrieron de agosto a noviembre de 2018. Dichas secciones o grupos estaban a mi cargo como parte de mis horas

académicas en la Licenciatura en Lengua Inglesa, las cuales conforman mi carga de tiempo completo. Los grupos de estrategias van de los 25 a los 30 estudiantes por sección, y las secciones en cuestión, contaban con 28 estudiantes inscritos desde un inicio.

Cada curso de Estrategias cuenta con 2 horas teóricas y 2 prácticas, las cuales suman 6 créditos. El curso tiene como objetivo detectar, utilizar y desarrollar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y estimular su reflexión con relación a sus procesos individuales y colectivos de cómo se aprende el idioma inglés como lengua extranjera. En ese mismo sentido, pretende orientarlo a la identificación de su propia manera de aprender, conocerse mejor como aprendiz y en consecuencia decidir conscientemente las acciones que ha de realizar para mejorar y autoevaluar su proceso de aprendizaje. Esto se realiza mediante actividades que involucren la metacognición, la organización de información, la construcción de soluciones alternativas y la planeación del trabajo. El desempeño de la unidad de competencia se evidencia mediante un trabajo al final de cada unidad (reporte escrito, presentación oral, ensayo, diseño de material para su propio aprendizaje), que cumpla con los criterios de entrega oportuna, coherencia y presentación adecuada.

Los fundamentos del curso parten de la premisa de que la utilización apropiada de estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera favorece la autonomía del aprendizaje tanto en la educación presencial, como en la modalidad virtual y con mayor fuerza a nivel universitario. En su formación, el estudiante de la Licenciatura en Lengua Inglesa necesita reflexionar sobre su aprendizaje, desarrollar y consolidar aquellas

estrategias que le permitan mejorar su desempeño, así como la calidad y nivel de sus conocimientos.

El desarrollo de las estrategias de aprendizaje también es un elemento indispensable en el programa de la Licenciatura en Lengua Inglesa puesto que el egresado requiere adoptar una postura de formación continua y que proyecte el concepto de aprender a aprender como componente de la educación para la vida. En resumen, en el curso de Estrategias los estudiantes de la LLI continuamente construyen y reconstruyen sus propias estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera para entenderla y ser proficientes. Resulta imperante, entonces, para los estudiantes universitarios y demás actores educativos, explorar los distintos modos en los que se aprende y aprehende la lengua, ya que podría hallarse más de una implicación al descubrir las necesidades estudiantiles y las condiciones socioculturales de sus contextos de aprendizaje.

A continuación, se presentará el capítulo IV, el marco teórico-conceptual, en el cual se presenta el caso del inglés como lengua global, los conceptos y contextos del inglés como lengua internacional, como segunda lengua y como lengua extranjera. También, se explica y discute las principales diferencias entre los procesos de aprendizaje y de adquisición de lengua, así como la situación actual de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en México.

Además, se discute la teoría sociocultural de Vygotsky, sus conceptos y principios fundamentales como la zona de desarrollo próximo, la mediación y la internalización. Por último, este mismo capítulo, se llega al tema más relevante de la investigación y se aborda el desarrollo de la teoría de las estrategias de aprendizaje de lenguas, su origen.

Capitulo III

Marco teórico-conceptual

Este marco teórico-conceptual detalla los modelos teóricos, los conceptos, los argumentos y las ideas que se han desarrollado en relación con las estrategias de aprendizaje de lenguas, así como la teoría sociocultural de desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Esta sección expone esas bases teóricas y conceptos clave para abordar el tema de la construcción sociocultural de estrategias de aprendizaje de lenguas. Por un lado, la teoría y los modelos teóricos coadyuvan al correcto encuadre del problema de investigación planteado en la justificación, así como al análisis de la nueva teoría surgida de los datos recolectados. Por otra parte, los conceptos refieren las ideas y experiencias que respaldan y forman las teorías alrededor de la investigación. Es por ello por lo que en su conjunto son presentadas en un solo marco.

En primer lugar, se detallan los conceptos derivados del inglés: lengua global, segunda lengua y lengua extranjera, así como los diferentes contextos y sistemas de adquisición o de aprendizaje de lengua. Después, se abordan el actual escenario mexicanos en la enseñanza y el aprendizaje del inglés. También, se desentrañan los conceptos y principios esenciales de la teoría sociocultural: la ZPD, mediación e internalización. A modo de conclusión de este capítulo, se discute la teoría de las estrategias de aprendizaje de lenguas.

3.1 El caso del inglés: su difusión en todo el mundo

Para entender cómo el inglés se ha convertido en el idioma global preferido del mundo, es esencial mirar la historia de la difusión del inglés y comprender las razones por las que esta lengua ha crecido a escala internacional y en qué medida ha sido bienvenida e incluida en campos importantes como la educación.

3.1.1 El inglés como lengua de contacto

Además de analizar el proceso de expansión del inglés en todo el mundo, creo que observar los cambios en la evolución del idioma es crucial para comprender la constitución de nuevas formas de inglés o nuevas tendencias a partir de la influencia de otras primeras lenguas. Mackenzie (2018) consideró que las diferencias entre el inglés hablado por usuarios no nativos y nativos son el resultado de la interferencia del primer idioma, que es una cuestión de contacto lingüístico.

También explica que hay una larga historia de cambio basado en el contacto en inglés, por lo que el idioma hoy no puede reanudarse solo como una combinación de "las lenguas francesa y sajona antigua" (p. 67). El inglés ha sido complementado por el contacto continuo con las lenguas celtas desde su formación más temprana, luego por los escandinavos y los normandos "añadiendo y restando del idioma" (p. 65), y hace mucho tiempo fue modificado significativamente por una amplia adquisición no nativa, que también condujo a "simplificaciones inducidas por el contacto" en inglés (p. 70). Por lo tanto, “ha estado en contacto con otros idiomas durante toda su historia y hoy está en contacto con todos los idiomas ‘más grandes’ del mundo y un gran número de ‘pequeños’” (p. 150).

En el contexto social actual, es probable que la difusión del inglés y otros factores, como los avances actuales en materia de tecnología de la información, migración y educación, fomenten cada vez más los contactos de dicha lengua con otras culturas e idiomas. Especialmente cuando se considera que los hablantes no nativos superan en número a las personas que hablan inglés como su lengua materna es probable que los tipos de inglés utilizados por los hablantes de segunda lengua tengan un efecto en las principales variedades de inglés nativo según lo predicho por Mauranen (2012). También, anunció que "sería sorprendente" si el inglés hablado por personas no nativas, no "tuviera un impacto significativo" en las comunidades de hablantes nativos de dicha lengua (p. 57). Un ejemplo de este impacto significativo se evidencia en fenómenos lingüísticos como las maláforas –malaphor en inglés- (las cuales son metáforas reconstruidas a partir de un uso erróneo o distinto al común por hablantes nativos, ya sea por estructura o por palabras distintas). Asimismo, estas posibles influencias o efectos en las comunidades y en su uso de la lengua sugieren valorar el surgimiento del inglés como lengua global.

3.1.2 Razones para el surgimiento del inglés global

Durante una entrevista para el Consejo Británico de Serbia, Crystal (2019, p. 14) explicó que el lenguaje es "global por una sola razón, que es el poder de las personas que lo hablan", lo cual afirma que "el poder siempre impulsa el lenguaje". En esa misma línea de ideas, el poder tiene una variedad de aplicaciones en contextos políticos (militares), tecnológicos, económicos y culturales (Crystal, 2008). Para explicar de manera sucinta las razones históricas de la difusión del inglés desde el siglo XVII, Crystal (2019) menciona el poder del Imperio Británico, de la Revolución Industrial, del imperialismo

estadounidense, el poder del dinero y el poder cultural en el siglo XX, todos ellos relacionados con el idioma inglés.

Existen diversos ejemplos que ilustran los factores presentados anteriormente, relacionados con la difusión del inglés como lengua global. Entre ellos, la revolución industrial y la economía imperialista estadounidense significaron que el lenguaje de la ciencia y la tecnología se volviera predominantemente inglés; la libra y el dólar (de Gran Bretaña y los Estados Unidos) se convirtieron en el lenguaje de la banca internacional; y "cada aspecto de la cultura tiene algún tipo de historia con el idioma inglés, como en las canciones pop, la publicidad internacional, el control del tráfico aéreo, el desarrollo de la radio, la televisión e Internet", por supuesto (Crystal, 2019, p. 10).

El ascenso del inglés para convertirse en lengua global ha sido un proceso largo, pero también ha llevado a muchos a concluir que, a nivel internacional, "el inglés es el único idioma que vale la pena considerar" (Christiansen, 2015, p. 130) o al menos, privilegiar. Ese también es el caso en entornos educativos de todo el mundo, ya que el aprendizaje del inglés es predominante con no menos de 142 países cuyas políticas nacionales de educación privilegian el inglés al hacerlo obligatorio en la educación pública, mientras que sigue siendo opcional en 41 países y es naturalmente el idioma dominante en los países de habla inglesa.

3.1.3 La incursión del inglés como lengua global en el campo de la educación

El inglés como segunda lengua o como lengua extranjera ciertamente ha ganado mucha popularidad en todo el mundo. Para explicar el éxito del inglés en la educación en todo el mundo, Crystal (2008) afirma que el inglés es "el medio de gran parte del conocimiento

del mundo" y que "el acceso al conocimiento es el negocio de la educación" (p. 430). Esto se refleja principalmente en el hecho de que "el negocio de la enseñanza del idioma inglés se ha convertido en una de las principales industrias de crecimiento" en muchos países en la segunda mitad del siglo XX (p. 431).

Como en el caso de México, muchas naciones han elegido el inglés como su principal idioma extranjero que se enseña en las escuelas, y otras naciones lo han convertido en un idioma oficial que se utiliza como el principal medio de comunicación en muchos dominios, como en el sistema educativo.

Crystal (2008) explica que una lengua alcanza un estatus verdaderamente global "cuando desarrolla un papel especial" que es reconocido en cada país (p. 422). Aunque no tiene carácter oficial, "el inglés desempeña un papel especial cuando se le da prioridad en la política de enseñanza de idiomas extranjeros de un país" (p. 423), como se mencionó anteriormente. En la enseñanza superior, el inglés se utiliza como idioma oficial de instrucción en muchos países africanos, y los cursos avanzados en los Países Bajos "se imparten ampliamente en inglés" (p. 431).

En algunos casos, la elección del inglés como estrategia educativa clave está directamente relacionada con los objetivos regionales o nacionales de desarrollo económico, como en el ejemplo de Costa Rica, un país de habla hispana, donde la enseñanza del inglés se ha convertido en "una prioridad nacional para fortalecer el desarrollo y la proyección del país en áreas como el turismo, las exportaciones y la inversión extranjera directa (Domínguez, 2018).

Muchos otros países apuestan por el bilingüismo como estrategia para alcanzar una mejor posición económica a nivel mundial teniendo en cuenta que el inglés, como

idioma de los negocios internacionales, la diplomacia y la tecnología, es una parte clave de la globalización. En Singapur, el inglés fue elegido por el gobierno como el idioma oficial de trabajo del país en un contexto histórico de política educativa bilingüe que también designó otros idiomas oficiales, como el malayo, el mandarín y el tamil, a las respectivas comunidades que también están relacionadas con una diversidad de otras lenguas maternas y dialectos.

En realidad, es común encontrar el inglés como el idioma oficial exoglósico (no indígena) de otras antiguas colonias británicas por razones similares, pero también existe una voluntad general de promover la enseñanza de una forma más estandarizada del idioma contra la popularidad de variedades más coloquiales de inglés, como el llamado 'Singlish' en Singapur. Los incentivos educativos a menudo tienen como objetivo alcanzar objetivos económicos globales, sobre todo en países en desarrollo más grandes como India o Nigeria, donde el inglés indio y el pidgin nigeriano son hablados respectivamente por millones, pero no se entienden fácilmente en un contexto internacional (Crystal, 2008).

3.1.4 Los conceptos del inglés como lengua global

Para la mayoría de los profesores de lenguas extranjeras, no vale la pena prestar mucha atención a la diversidad lingüística porque hace que la enseñanza sea más compleja o, como lo presenta Tonkin (2004), implica conocimiento en el campo de los estudios sociales, por lo que los profesores enseñan formas estándar de la lengua que podrían parecer muy alejadas de la experiencia de muchos hablantes nativos.

Aprender sobre sociedades infinitamente diversas y su uso respectivo de un mismo idioma puede no ser realista, pero entender un idioma como un fenómeno social, en constante cambio, también es crucial y vale la pena prestarle atención. Por lo tanto, este estudio sostiene que un idioma como el inglés “no está contenido en los libros de texto, sino en las mentes y en los labios de las personas vivas”, y cambia constantemente en respuesta a las presiones y demandas de su contexto social (Tonkin, 2004, p. 1).

Si se piensa en las diferentes formas que toma el idioma inglés en todo el mundo, resultará evidente que hay tantas formas notorias como culturas que adoptaron el idioma. Por lo general, esas formas se asocian a acentos, dialectos o idiomas derivados, como pidgins y criollos, y sus respectivas áreas geográficas.

La descripción de los conceptos presentados en esta sección del marco conceptual permite tener una idea clara de lo que implica la diversidad del idioma inglés en todo el mundo. También está naturalmente relacionado con algunos conceptos y factores presentados en la sección anterior, como el concepto de inglés como lengua de contacto, o las implicaciones lingüísticas del Imperio Británico y el Imperialismo Americano.

3.1.4.1 El término inglés como lengua internacional. El inglés ha alcanzado el estatus de lengua internacional, no por el número de sus hablantes nativos, sino principalmente por su "papel especial", ya que se está utilizando en muchas situaciones de comunicación en todo el mundo entre hablantes no nativos, en muchos contextos socioculturales y profesionales.

Crystal (2019) se refiere al inglés como lengua global y, como se discutió anteriormente, considera que el inglés no es una lengua global por sus rasgos lingüísticos, o su asociación con una religión importante o una gran tradición literaria, sino por el poder de las personas que lo utilizan. El inglés como lengua internacional a menudo se relacionaba con los ingleses poscoloniales, pero también tiene una perspectiva más amplia sobre las implicaciones de la comunicación entre los usuarios de inglés de diferentes primeros idiomas, por lo que Jenkins (2017) consideró en 1996 que era demasiado ambiguo y prefirió el término inglés como lengua franca "para referirse al uso del inglés a través de las fronteras lingüísticas y culturales" (p. 1). Sin embargo, ni el inglés como lengua internacional ni el inglés como lengua franca se refieren a una versión específica del inglés, sino que enfatizan que el inglés es un idioma de comunicación internacional y, por lo tanto, intercultural.

En este contexto, todos los hablantes de inglés son posibles participantes en la comunicación internacional, por lo que podría incluir a un gran número de personas, ya que alrededor de 1.348 millones de personas hablan inglés en todo el mundo (Ethnologue, 2025), pero las posibilidades no pueden dar un número genuino de comunicación intercultural real en inglés.

Al acercarse al contexto del aprendizaje del inglés, también se debe considerar un problema actual acerca de la realidad que los y las estudiantes deben enfrentar mientras tejen y emplean estrategias de aprendizaje de la lengua. De acuerdo con Maley (2009), los maestros enseñan “una variedad estándar de inglés para satisfacer los requisitos curriculares y de examen”, mientras que también preparan a sus estudiantes para “la desconcertante variedad de uso del inglés que ciertamente encontrarán en el

mundo exterior" (p. 195), lo cual no es una tarea fácil. En conclusión, los estudiantes que aprenden inglés en el contexto de lengua extranjera deben concebir el hecho de que, aunque están aprendiendo una variedad estándar de inglés, inevitablemente encontrarán muchas otras variedades del idioma fuera del escenario educativo, lo cual implicaría ajustes o acomodaciones en cuanto a la selección y uso de sus estrategias de aprendizaje.

3.2 Los contextos del aprendizaje y la enseñanza del inglés

Como ya se ha presentado, el inglés se ha convertido en una lengua extranjera principal en los sistemas educativos de 142 países de todo el mundo. El hecho de que el inglés se haya convertido en una prioridad en la política de enseñanza de idiomas extranjeros de tantos países le otorgó un papel especial que ayudó a que el idioma alcanzara un "estado verdaderamente global", según Crystal (2008, pp. 422-423)

En México, tanto en las instituciones educativas públicas como las privadas, se enseña principalmente el inglés como lengua extranjera debido a que el contacto con la lengua se da dentro del aula, mientras que el inglés como segunda lengua se considera en países en donde los aprendientes deben usar el inglés como principal medio de comunicación fuera del salón de clases (Oxford, 2003). Las diferencias y similitudes entre estos contextos de aprendizaje y de enseñanza se presentan a continuación.

3.2.1 Principales diferencias entre el inglés como lengua extranjera e inglés como segunda lengua

Aunque los dos paradigmas comparten muchas similitudes, la diferencia entre el inglés como segunda lengua (ESL, por sus siglas en inglés) y el inglés como lengua extranjera

(EFL, por sus siglas en inglés) depende del público al que se dirigen y de los contextos geográficos y sociales en los que se enseñan. En ambos casos, el público implicado suele ser el alumnado para el que el inglés no es la lengua materna ni la lengua hablada en el hogar.

Sin embargo, ESL (inglés como segunda lengua) difiere de EFL (inglés como lengua extranjera) porque el inglés se enseña en el contexto académico de un país de habla inglesa. Los estudiantes de ESL están aprendiendo inglés para que puedan usar el idioma fuera del aula, mientras que los estudiantes de EFL lo están aprendiendo dentro del aula, pero siguen hablando principalmente su lengua materna (L1) fuera del contexto educativo.

Según Reko (2019), en su estudio de caso sobre la conciencia del profesor acerca del contexto de aprendizaje, "la necesidad de la conciencia del contexto de aprendizaje depende en gran medida de las necesidades personales del alumno" (p. 58) ya que "los alumnos de ESL aprenden inglés principalmente para comunicarse con hablantes nativos, mientras que los alumnos de EFL tienen más probabilidades de usar el inglés en la comunicación con otros usuarios no nativos" (p. 64).

No obstante, los objetivos de enseñanza en ESL y EFL no siempre coinciden con las necesidades y realidades de los estudiantes, según lo informado por Anchimbe (2009), quien explicó que las formas y acentos estándar en su mayoría del inglés británico y estadounidense también se consideran más prestigiosos que las variedades indigenizadas del inglés, que son lo que los estudiantes y maestros crecieron aprendiendo.

El aprendizaje del inglés como segunda lengua ha influido la adopción de formas y acentos británicos y estadounidenses estándar que difieren de la variedad de inglés que se usan todos los días. Finalmente, incluso en los países postcoloniales donde el inglés se ha utilizado como lengua franca oficial entre las personas que hablan diferentes idiomas, las formas extranjeras estándar de inglés todavía representan una marca de prestigio en los entornos académicos de EFL y ESL.

Ya sea que el inglés se enseñe en contextos multilingües no nativos o en entornos monolingües, los estándares extranjeros del inglés (en su mayoría británicos y estadounidenses) parecen representar el objetivo principal del aprendizaje del inglés según la mayoría de la industria de la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Sin embargo, un enfoque global debería orientar a los estudiantes de EFL y ESL hacia la construcción de su propia identidad en el uso del inglés y debería corresponder mejor a las necesidades de los estudiantes que no se sienten representados por una forma estándar extranjera de inglés enseñado con su acento relativo y cultura estereotipada. El contexto de aprendizaje, por lo tanto, debe ser considerado para comprender la construcción sociocultural de estrategias de aprendizaje del inglés en el escenario educativo en México y particularmente en Veracruz.

3.2.1.1 Diferencias entre el aprendizaje y la adquisición de lengua. Si las ideas pueden simbolizar el espíritu de una época, entonces el símbolo de la época reciente de la lingüística aplicada es sin duda la "adquisición del lenguaje" (Johnson, 2005). La adquisición de la lengua materna (L1) es un proceso natural que sucede a través del contacto con la misma, el cual inclusive Chomsky considera un enigma, pues para él el

individuo posee una maquinaria en su cabeza que se ocupa de eso (DAL, dispositivo de adquisición del lenguaje).

Existe otro tipo de adquisición, el de la segunda lengua o la lengua extranjera (L2), en el que una persona adquiere la L2 mediante el contacto y de forma natural. De hecho, Krashen (1982), especialista en lingüística aplicada que se abordará a detalle más adelante, sostiene que existen dos maneras distintas de dominar una lengua extranjera y las llama adquisición y aprendizaje. Krashen describe el proceso de adquisición como "natural", en el que no hay "una conciencia enfocada en las formas lingüísticas" (del tipo de la que se encuentra en la mayoría de las aulas en México). Krashen dice que la condición mínima para que ocurra la adquisición es la "participación en situaciones naturales de comunicación".

El aprendizaje, por otra parte, es un proceso consciente y normalmente ocurre en el aula donde se enseñan idiomas. De acuerdo con Krashen (1982), el aprendizaje está marcado en particular por dos características: en primer lugar, la corrección de errores. Cuando los alumnos cometen un error, es normal que el maestro les llame la atención explícitamente y los corrija. La segunda característica es el aislamiento de las reglas. En el aula donde se enseñan idiomas es normal que la lección se centre en una particularidad del idioma. Puede ser un elemento gramatical, un tiempo verbal en particular, una cuestión de pronunciación o alguna "norma de uso". La palabra "aislamiento" indica que en este procedimiento se estudian las particularidades del idioma una por una, de manera aislada.

Además, ya sea mediante el proceso de absorber o de aprender la lengua extranjera, resulta importante para la presente investigación discernir ambos conceptos

no sólo por los contextos en que se dan, sino por las implicaciones que podrían tener al momento de seleccionar y utilizar una estrategia de aprendizaje. Podría discutirse más adelante en los hallazgos hasta qué punto los estudiantes varían o cambian sus estrategias de aprendizaje dependiendo el contexto de aprendizaje, adquisición o aprendizaje, así como los elementos que construyen dicho contexto como el papel que juegan los actores en el aula. Es decir, al adquirir un elemento lingüístico como el verbo "to be" en inglés, se podría emplear la repetición en el aula o la memorización, procesos mentales básicos de acuerdo con la teoría vygotskyana como se revisará más adelante, o bien se podría optar por pescar fragmentos (por ejemplo: I am hungry) elaborados del mensaje a través de la comunicación y la interacción. Esta discusión se expandirá en el capítulo 5 en donde se encuentran los hallazgos de la investigación.

3.2.2 El actual contexto mexicano en la enseñanza y el aprendizaje del inglés

Oficialmente, México es un país multicultural y multilingüe con 68 lenguas indígenas reconocidas como lenguas nacionales desde 2003, pero sólo son habladas por el 7,1% de la población (Terborg et al., 2006). Por lo demás, el español es la lengua "de facto" de México, ya que la Constitución mexicana no le otorga un estatus oficial, pero es la primera lengua del "90% de todos los ciudadanos mexicanos" y, al menos, la segunda lengua de una minoría (p. 415).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), el español es el idioma que se enseña en todas las escuelas y, en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras, la SEP solo consideraba obligatoria la enseñanza del inglés a partir

del primer año de secundaria en todas las instituciones reguladas por el sistema educativo público.

El inglés es la lengua extranjera priorizada porque es considerada como una mercancía por su dimensión global, pero también por el compromiso mexicano con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte en 1994 (Despagne, 2019). Según Despagne (2019), los mexicanos también creen que, a través del aprendizaje del inglés, pueden obtener “trabajos mejor remunerados, un estatus social más alto y la oportunidad de viajar, estudiar o vivir en el extranjero” (p. 47). Como consecuencia de esta priorización del inglés en el sistema educativo, es mucho más fácil encontrar profesores de inglés para enseñar el idioma tanto en el sector público como en el privado, mientras que otros idiomas importantes no podrían proporcionar tantos profesores para su enseñanza en el sector público.

Por lo tanto, el inglés como lengua extranjera (EFL) se enseñaba oficialmente desde el primer año de secundaria, pero muchas escuelas privadas proporcionan la enseñanza del inglés desde la primaria o desde el preescolar. Sin embargo, generalmente hay una discrepancia para los estudiantes que comenzaron a aprender inglés básico desde las escuelas primarias o secundarias cuando se topan con las pautas centrales de la SEP para el aprendizaje del inglés en un nivel superior.

Desde 2005, la Reforma Integrativa de la Educación Secundaria (RIES) establece que los estudiantes deben estudiar inglés alrededor de tres horas a la semana (Terborg et al., 2006). Desde entonces, diferentes reformas siguieron dando la parte principal al inglés como lengua extranjera, pero siempre en un nivel A2 con maestros que se espera que tengan un nivel B1, mientras que muchos niños ya podrían superar ese nivel.

A la par del programa nacional de inglés (PRONI) que sólo estructuró la enseñanza del inglés a nivel Secundaria, 21 entidades federativas generaron sus propias propuestas para la enseñanza del inglés a nivel primara. Sin embargo, al no ser un programa a nivel nacional, provoca que su operación sea heterogénea en cuanto a cobertura, niveles de logro, contenidos que abordan y horas de clase. Tal situación propició la necesidad de diseñar programas de estudio para la enseñanza del inglés desde tercer año de preescolar hasta sexto grado de primaria, así como crear las condiciones para operarlos con equidad y calidad en todas las escuelas del país (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Ante tal panorama, a partir del 2009 y hasta el 2011 la Secretaría de Educación Púbica empezó a diseñar e implementar el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB por sus siglas). El objetivo de este programa fue que los estudiantes que concluyeran el tercer año de secundaria lo hicieran con un dominio de inglés intermedio, nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)- (Secretaría de Educación Pública, 2011a). Asimismo, se diseñaron planes y programas de estudio desde tercero de preescolar hasta tercer grado de secundaria. También se incluyeron programas de formación continua y de certificación del dominio del idioma para docentes. Del mismo modo, se desarrolló una innovación sui-generis: la Certificación Nacional de Nivel de Inglés (CENNI). Tal certificación permitió generar equivalencias de los distintos estándares de inglés- equiparables a los propuestos por el MCER- y se determinaron los niveles de conocimiento que los alumnos de educación básica debían tener en cada ciclo del PNIEB.

Dicha innovación resultó acotada al fusionarse con otros programas gubernamentales que conformaron Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica (Instituto Mexicano para la Competitividad, 2015). A pesar de tan ambicioso programa, los resultados obtenidos por el estudio hasta el año 2015 demuestran que México tiene un sistema de enseñanza del inglés que no ofrece oportunidades significativas de aprendizaje del idioma. Esta aseveración se verifica al momento en que los alumnos no son capaces de poner en práctica en una conversación lo que han estudiado en clase (Mexicanos Primero, 2015). Ante tal situación, se debe plantear cuales son las condiciones mínimas y necesarias para alcanzar los objetivos del PNIEB (Zárate, 2018).

En la educación superior mexicana, también se ha dado prioridad al inglés porque es el idioma que las universidades públicas y privadas asocian principalmente con su proceso de internacionalización que forma parte de sus estrategias de marketing como “eslogan clave” (Despagne, 2019, p. 47). Otro elemento crítico en el proceso de internacionalización de las universidades mexicanas es la movilidad estudiantil que tiene como objetivo crear “dobles titulaciones” y “programas de intercambio, principalmente con el mundo occidental”, y requiere que los candidatos sean competentes en inglés como condición básica (Despagne, 2019). Puede parecer ilógico imponer el inglés como un requisito para los programas de intercambio, ya que debería depender del país para el que los candidatos presenten su solicitud, pero el inglés es visto como un instrumento crucial de comunicación que permite a los estudiantes extranjeros socializar con otros en cualquier entorno de educación superior en varios países del mundo. De hecho, los programas de intercambio constituyen un contexto educativo y social perfecto para la

práctica del inglés, ya que los estudiantes extranjeros tienen la oportunidad de usar su inglés para evaluar su nivel de inteligibilidad, usar estrategias y comparar la efectividad de un inglés en lengua franca no nativa con el inglés estándar nativo.

Después de analizar y discutir el caso de la lengua inglesa, sus conceptos y contextos, es momento de continuar con la teoría sociocultural y su implicación en la construcción y uso de estrategias de aprendizaje del inglés como producto de la interacción cultural.

3.3 La teoría sociocultural de Vygotsky

La evolución constante en los campos económico, político, social, ambiental y cultural demandan estrategias de aprendizaje distintas a las vigentes, desde el nivel inicial hasta el universitario, que partan del análisis de la realidad y del estudio de teorías que contribuyan a interpretar y a enriquecer la práctica pedagógica como proyecto social. Al respecto, Solé y Coll (1998) indican que “[...] necesitamos teorías que nos sirvan de referente para contextualizar y priorizar metas y finalidades; planificar la actuación; para analizar su desarrollo e irlo modificando en función de lo que ocurre y para tomar decisiones acerca de la adecuación de todo ello” (p. 9). Resulta vital, consecuentemente, analizar teorías que coadyuven a la reflexión sobre nuestras creencias y prácticas pedagógicas, con el propósito de ofrecer una educación más humana y contextualizada (Chaves, 2001)

En la misma línea de reflexión, en este capítulo se analiza la teoría sociocultural (TSC) de Lev Vygotsky, la cual indica que el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción en el contexto sociohistórico-cultural, y reflexionar sobre las repercusiones pedagógicas de dicha teoría en la construcción de estrategias de

aprendizaje de lengua, pues como bien lo señala Moll (1993), para Vygotsky la educación implica el desarrollo potencial del sujeto, así como la expresión y el crecimiento de la cultura humana.

La teoría sociocultural de Vygotsky estudia las funciones psíquicas superiores del ser humano –memoria, atención voluntaria, razonamiento, solución de problemas– y plantea que el "desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre está determinado por los procesos de apropiación de las formas histórico-sociales de la cultura; es decir Vygotsky articula los procesos psicológicos y los socioculturales y nace una propuesta metodológica de investigación genética e histórica a la vez" (Matos, 1996, p. 2).

De acuerdo con Vygotsky, las funciones superiores del pensamiento son producto de la interacción cultural. Por influencia del marxismo, la TSC sugiere que para comprender la psiquis y la conciencia se debe analizar la vida de la persona y las condiciones reales de su existencia, pues la conciencia es "un reflejo subjetivo de la realidad objetiva" y para analizarla se debe tomar como "un producto sociocultural e histórico, a partir de una concepción dialéctica del desarrollo" (Matos, 1996, p. 3).

Vygotsky planteó el fundamento epistemológico de su teoría indicando que "el problema del conocimiento entre el sujeto y el objeto se resuelve a través de la dialéctica marxista (Sujeto-Objeto), donde el sujeto actúa (persona) mediado por la actividad práctica social (objetal) sobre el objeto (realidad) transformándolo y transformándose a sí mismo" (Matos, 1996, p. 4). En este proceso de conocimiento son esenciales el uso de instrumentos socioculturales, especialmente de dos tipos: las herramientas y los signos. Las herramientas producen cambios en los objetos y los signos transforman internamente al sujeto que ejecuta la acción. Los signos son instrumentos psicológicos

producto de la interacción sociocultural y de la evolución, como es el lenguaje y la escritura, entre otros (Barquero, 1996, en Chaves, 2001).

Para la teoría sociocultural, el individuo que entra en contacto con la cultura a la que pertenece se apropia de los signos que son de origen social para posteriormente internalizarlos. Vygotsky indica que “el signo siempre es inicialmente un medio de vinculación social, un medio de acción sobre los otros y solo luego se convierte en un medio de acción sobre sí mismo” (1978, p. 141). El ser humano se va apropiando de las manifestaciones culturales que tienen un significado en la actividad colectiva. La apropiación es sinónimo de adaptación que se da mediante procesos culturales y naturales.

Además, Vygotsky (1978) señala que en el desarrollo psíquico de los individuos toda función aparece en primera instancia en el plano social y posteriormente en el psicológico, es decir se da al inicio a nivel interpsíquico entre los demás y posteriormente al interior del niño y de la niña en un plano intrapsíquico, en esta transición de afuera hacia dentro se transforma el proceso mismo, cambia su estructura y sus funciones. Este proceso de internalización, Vygotsky lo llamó “Ley genética general del desarrollo psíquico (cultural)”: el principio social está sobre el principio natural-biológico; por lo tanto, las fuentes del desarrollo psíquico de la persona no están en el sujeto mismo sino en el sistema de sus relaciones sociales, en el sistema de su comunicación con los otros, en su actividad colectiva y conjunta con ellos (Matos, 1996).

Asimismo, Vygotsky considera que el momento más significativo en el desarrollo de los seres humanos es cuando el lenguaje y la actividad práctica convergen, siendo anteriormente dos líneas de desarrollo totalmente independientes, “en un momento dado

se unen y el lenguaje se vuelve racional y el pensamiento verbal. El desarrollo que hasta ahora era biológico se vuelve sociohistórico, ya que por medio del lenguaje racional la sociedad inyecta en el individuo las significaciones que ha elaborado en el transcurso de su historia" (Morales, 1990, p. 11).

De acuerdo con la teoría sociocultural, el lenguaje se da en un primer momento a nivel social, luego es egocéntrico y más adelante interiorizado (Vygotsky, 1978). Cuando el sujeto inicia la comunicación verbal, el lenguaje sigue a las acciones, es provocado y dominado por la actividad; en estadios superiores surge una nueva relación entre la palabra y la acción, ya que el lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción y aparece su función planificadora, de tal manera que el lenguaje es esencial para el desarrollo cognoscitivo de las personas (Morales, 1990). Vygotsky considera que el significado de la palabra es clave para estudiar las relaciones internas del discurso y el pensamiento, se basa en la proposición de que el significado es una condición necesaria tanto para el pensamiento como para el discurso.

Igualmente, es fundamental el papel del sentido y el significado en el desarrollo de la percepción, los usos cognitivos de los signos y las herramientas, el desarrollo de la escritura y el juego, al cual Vygotsky le dio gran importancia para la interiorización y apropiación del ambiente durante los primeros años de vida. Para la teoría sociocultural, lo que determina el desarrollo ontogenético del ser humano tiene la siguiente estructura: actividad colectiva y comunicación - cultura (signos) - apropiación de la cultura (enseñanza y educación) actividad individual - desarrollo psíquico del individuo. Esta estructura abstracta transmite una especificidad histórica al desarrollo de la psiquis de los individuos que viven en distintas épocas y en diferentes culturas (Matos, 1996), así

como en distintos contextos de aprendizaje de una lengua extranjera y diferentes estrategias de aprendizaje mediante su proceso de internalización.

3.3.1 Conceptos y principios: la ZDP, mediación e internalización

El concepto vygotskyano que tiene mayor aplicabilidad en el campo del aprendizaje es la zona de desarrollo próximo (ZDP). Este término "designa las acciones del individuo que al inicio él puede realizar exitosamente sólo en interrelación con otras personas, en la comunicación con éstas y con su ayuda, pero que luego puede cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria" (Matos, 1996, p. 8).

Vygotsky planteaba dos niveles de desarrollo en los niños: el nivel actual de desarrollo y la zona de desarrollo próximo, que se encuentra en proceso de formación y constituye el desarrollo potencial al que el infante puede aspirar. Este concepto es básico para los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues el profesor o la profesora debe tomar en cuenta el desarrollo del estudiante en sus dos niveles: el real y el potencial para promover niveles de avance y autorregulación mediante actividades de colaboración como lo proponía Vygotsky. A este respecto, Moll (1990, p. 20) menciona tres características para crear ZDP en el aprendizaje:

Establecer un nivel de dificultad. Este nivel, que se supone que es el nivel próximo, debe ser algo desafiante para el estudiante, pero no demasiado difícil. En el proceso de construcción y elección de una estrategia de aprendizaje de lengua el estudiante vincula conocimientos previos con los aprendizajes esperados de la lengua meta de manera progresiva para evitar la frustración.

Proporcionar desempeño con ayuda. El profesor proporciona práctica guiada al estudiante con un claro sentido del objetivo o resultado de su desempeño. En la construcción y uso de una estrategia de aprendizaje el estudiante debe seguir un andamiaje para maximizar sus alcances en cuanto a sus objetivos de aprendizaje.

Evaluar el desempeño independiente. El resultado más lógico de una zona de desarrollo próximo es que el estudiante se desempeñe de manera independiente. En este sentido, el uso recurrente de una estrategia de manera independiente sería el resultado del trabajo con la ZDP.

De acuerdo con Vygotsky (1978), el aprendizaje precede al desarrollo. Entre el aprendizaje y el desarrollo existe una relación de tipo dialéctica. Una enseñanza adecuada contribuye a crear zonas de desarrollo próximo; es decir, va a servir de imán para hacer que el nivel potencial de desarrollo del educando se integre con el actual. Estas modificaciones, a su vez pueden promover progresos en el desarrollo cognoscitivo general. Como han señalado algunos, la ZDP es un diálogo entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana y no entre el niño y su pasado. (Matos, 1996, p. 11).

Asimismo, Vygotsky considera a la escuela como fuente de crecimiento del ser humano, si en ella, se introducen contenidos contextualizados, con sentido y orientados no al nivel actual de desarrollo del párvulo, sino a la zona de desarrollo próximo. Para él, lo esencial no es la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos, sino el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido (Moll, 1990).

En la comunidad de aprendizaje, la construcción de estrategias de aprendizaje de lengua debería apuntar fundamentalmente no a lo que el estudiante ya conoce o hace ni a los comportamientos que ya domina, sino aquello que no conoce, no realiza o no domina suficientemente. Es decir, debe ser un proceso constantemente monitoreado y anticipado ante situaciones que les motiven a implicarse en un esfuerzo de comprensión y de actuación.

Vygotsky aclara que la enseñanza y el desarrollo son el resultado directo de la actividad de la estudiante y el estudiante en su relación con el mundo circundante, en donde ellos son los entes sociales, proactivos y protagonistas de múltiples interrelaciones sociales en las que ha participado a lo largo de su vida. El aprendiente es una persona que reconstruye el conocimiento, el cual primero se da en el plano interindividual (interrelaciones sociales en el aula de Estrategias) y posteriormente en el plano intraindividual para usarlo de manera autónoma. La presente investigación parte de la premisa de que, mediante la interacción con los otros, en diversos ámbitos sociales, el estudiante aprende y se desarrolla integralmente.

3.4 El origen de la estrategia de aprendizaje

"*Dale un pez a un hombre y comerá hoy. Enséñale a pescar y comerá el resto de su vida*"

Como lo establece Wenden (1985), el viejo proverbio chino sobre el pez y la pesca, aplicado al escenario de la enseñanza y al aprendizaje de lenguas, puede ser interpretado de la siguiente forma: si a los estudiantes se les proporcionara la respuesta, el problema estaría resuelto; pero si se les mostraran las estrategias para elaborar ellos

mismo las respuestas, se les empoderaría para manejar su propio proceso de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje juegan un papel esencial en la educación alrededor del mundo. Lo dicho hasta aquí supone que ha existido un creciente número de investigaciones en esta área desde un enfoque educativo, más no del todo enfocado en la construcción sociocultural. Wenden y Rubin (1987) mencionan que el interés en este tema comenzó a partir de los años 70, cuando su uso podía facilitar los procesos de internalización de los aprendientes de manera significativa. Desde entonces, emergió un movimiento pionero (O'Malley et al., 1985; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 2017; Oxford y Amerstorfer, 2018) con respecto al potencial de las estrategias como una "herramienta de aprendizaje extremadamente poderosa" (O'Malley et al., 1985, p. 43).

A pesar del esparcimiento de esa novedad y además del interesante y arduo trabajo investigativo de dichos autores durante más de un cuarto de siglo, el terreno de las estrategias de aprendizaje de lenguas continúa siendo etiquetado como "confuso y no consensuado" (O'Malley et al., 1985, p.22). Consecuentemente, existe la posibilidad de abonar un camino y una perspectiva menos general de las estrategias de aprendizaje, es decir, una ruta más contextualizada y consensuada socioculturalmente en un escenario específico. Para ello, es imprescindible analizar la terminología básica: estrategia, aprendizaje y lengua. Comenzaré por discutir el primero de estos términos, para después adentrarme en la definición de las estrategias de aprendizaje de lenguas y en las taxonomías existentes en este campo.

En este punto, la etimología de la palabra "estrategias" es relevante para conocer su significado y evolución. La palabra estrategia tiene su origen en las palabras griegas

stratos, que se refiere a ejército, y *agein*, que significa guía (Griffiths, 2004, p. 1). En conjunto, estrategia significa la guía del ejército; por lo que se puede inferir que esta palabra nace con una concepción simplemente militar que, con el paso de los años, se fue aplicando a otros campos del conocimiento como la educación y el aprendizaje particularmente.

Aunado a ello, la palabra *strategos*, alusiva a "estratega", también proviene del latín y del antiguo dialecto griego dórico; hace referencia al procedimiento a través del cual se toman las decisiones en un escenario determinado con el objetivo de conseguir una o varias metas establecidas en un plan o planes de acción. Los primeros textos sobre estrategia surgen en el siglo V a. C en Grecia y se señalan como autores pioneros que hacen uso de este término a Herodoto y Jenofonte (Griffiths, 2004, p. 2).

Aunque el término estrategia ha sido abordado y usado por varios autores prominentes en este terreno (Rubin, 1975; O'Malley et al., 1985; Oxford, 1990), sigue siendo controversial. No existe aún un acuerdo en cuanto a los términos y componentes alrededor de las estrategias, tales como comportamientos de aprendizaje, tácticas y técnicas (Stern, 1992) casi como sinónimos de estrategia. Larsen-Freeman y Long (1991, p. 199) optan por el término estrategia debido a que Rubin (1975, p. 3) lo empleó "en quizás la primera indagación en esta área y sigue vigente actualmente".

De hecho, aunque habitualmente son utilizadas como sinónimos hoy en día, la estrategia y la técnica son conceptos diferentes que no han de confundirse en este marco teórico-conceptual a pesar de la controversia que ha existido en el campo de las estrategias de aprendizaje desde los años 70. Mientras la estrategia hace referencia a un plan de acción mucho más amplio, la táctica se refiere a una medida concreta para

conseguir un objetivo más pequeño y preciso. En definitiva, la estrategia es el proceso y la táctica es la forma de ejecutar dicho proceso.

El tipo de estrategia que se plantea en esta investigación es la estrategia de aprendizaje, la cual hace referencia a los diferentes procedimientos, modelos y tácticas a través de los cuales se aprende y se adquieren diferentes conocimientos. En ese mismo orden de ideas, se podría definir la estrategia de aprendizaje como el plan de acción que se ha de seguir en el ámbito educativo para lograr el aprendizaje. Al referirse a un plan de acción o planeación, de manera inherente el concepto de estrategia pareciera un procedimiento que demanda consciencia e intención voluntaria, en tanto que se persigue un propósito de aprendizaje definido. De manera que esta condición consciente o inconsciente del uso y denominación de estrategias de aprendizaje será abordado en la definición y taxonomías de estrategias de aprendizaje de lenguas.

3.4.1 Definiciones y clasificaciones de estrategias de aprendizaje de lenguas

Para que el aprendizaje se dé en determinadas situaciones, una serie de condiciones y factores tienen que considerarse dada la complejidad del proceso. Sin embargo, desde los estudios de Rubin (1975) y Stern (1983), ya se había resaltado la relevancia que las estrategias de aprendizaje tienen al poner al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, a pesar del impacto del profesor o las metodologías y enfoques. Es decir, el estudiante es quien está a cargo del aprendizaje, tal como Nyikos y Oxford (1993, p.11) lo establecen, “el aprendizaje comienza con el aprendiente”.

Asimismo, investigaciones realizadas en el seno de esta creciente noción de poner al estudiante al frente del aprendizaje a partir de los años 80 (Wenden y Rubin,

1987) fueron un punto determinante en el terreno de las estrategias de aprendizaje de lenguas que abonó a la definición del fenómeno y al surgimiento de diferentes clasificaciones. No obstante, la definición y la clasificación de las estrategias continuó siendo una tarea complicada, pues los mismos autores se refieren a la definición de estrategias de aprendizaje de lenguas como "un término de naturaleza elusiva" (p. 7); Ellis (1994, p.529) describe el concepto como "difícil de percibir o comprender con claridad ni precisión"; lo cual permite abordar su definición desde las condiciones, más allá de su "naturaleza". De allí es que ha surgido la idea de discutir las estrategias de aprendizaje de lengua desde una perspectiva sociocultural que permita observar y considerar las condiciones de su construcción.

A este punto, O'Malley et al. (1985, p. 22) añaden que

> "No hay acuerdos generales en cuanto a lo que constituye a una estrategia de aprendizaje de lengua o cómo ésta podría diferir de otros tipos de actividades por parte del estudiante. Las estrategias de aprendizaje, de enseñanza y de comunicación se entrelazan a menudo en el área del aprendizaje de lenguas y se aplican con un mismo criterio a todos los estudiantes."

Además, incluso con las actividades que son más comúnmente relacionadas a las estrategias de aprendizaje, podría existir una confusión considerable en cuanto a su definición y jerarquización.

Una de las definiciones de estrategias de aprendizaje de lenguas más longevas y amplias es la de Rubin (1975, p. 3):

> "[…] son las técnicas o tácticas que el estudiante usa para adquirir conocimiento". Antes bien, ya se ha discutido la diferencia entre técnica y estrategia, por lo que dicha distinción permite buscar más elementos teóricos para delimitar una definición menos "amplia".

En sus estudios, Rubin (1975, pp. 124-126), propuso dos diferentes tipos de estrategias de aprendizaje: aquellas que directamente contribuyen al aprendizaje y las estrategias que coadyuvan indirectamente al aprendizaje. Dentro de las estrategias de aprendizaje directas, clasificó seis tipos: 1. Estrategias de clasificación o verificación, 2. Monitoreo, 3. Memorización, 4. Adivinación o inferencia inductiva, 5. Razonamiento deductivo, y 5. Práctica.

Por otra parte, las estrategias indirectas están conformadas por dos principales tipos: la creación de oportunidades de práctica y los hábitos de producción. Estas estrategias indirectas son de gran relevancia para este marco teórico; permiten sentar las bases teórico-conceptuales del presente manuscrito. Si bien son denominadas indirectas en cuanto al aprendizaje, su construcción puede obedecer a procesos en los cuales intervienen condiciones sociales y de interacción tanto dentro como fuera del aula.

Bajo los hábitos de producción oral y escrita, Rubin (1975) incluyó las estrategias de comunicación, lo cual fue una inclusión controversial debido a que las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación son percibidas por algunos autores como dos manifestaciones sumamente distintas del comportamiento del estudiante de lengua. Por ejemplo, para Brown (2014, p. 87), hay una delimitada y clara línea de distinción entre estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación ya que “la comunicación es la modalidad de salida (output en inglés) y el aprendizaje es la modalidad de entrada (input en inglés)”. En este sentido, Brown sugiere que, mientras un estudiante generalmente aplica las mismas estrategias fundamentales utilizadas en el aprendizaje de una lengua para comunicarse en esa legua meta, existen otras estrategias de comunicación como la anulación/evitación o el abandono del mensaje, los cuales no

resultan en aprendizaje. No obstante, Brown (2014, p. 118) admite que “en la arena de la interacción lingüística, es a veces difícil… distinguir entre los dos tipos de estrategias”.

Ellis (1994) es otro pilar en la teoría relacionada con las estrategias de aprendizaje de lenguas, quien percibe que existen estrategias para aprender y estrategias que son para utilizar, incluyendo las estrategias de comunicación o “los hábitos para compensar los recursos inadecuados en una conversación” (p. 165), como manifestaciones sumamente distintas de un fenómeno más general, el cual él llama estrategias del aprendiente. En este mismo orden de ideas, Ellis establece que, inclusive, el uso exitoso de estrategias de comunicación podría evitar el aprendizaje de la lengua debido a que la habilidosa compensación de la falta de conocimiento lingüístico obviaría la necesidad de aprendizaje.

Sin embargo, Tarone (1980) tiene un punto de vista distinto. Ella sugiere que al ayudar a los estudiantes a decir lo que quieren o necesitan decir, las estrategias de comunicación pueden coadyuvar a expandir la lengua. Incluso si la comunicación no es perfecta en términos gramaticales o léxicos, en el proceso de usar la lengua para propósitos comunicativos, el aprendiente está expuesto a la entrada lingüística que podría resultar en aprendizaje y, por lo tanto, podría ser considerada una estrategia de aprendizaje. Es decir, Tarone (1980, p. 419) argumenta que para que una estrategia sea de aprendizaje más que una estrategia de comunicación, la “motivación básica no debería ser comunicar, sino aprender”. Los problemas al diferenciar las estrategias de aprendizaje de las estrategias de comunicación en los terrenos de la motivación o intención, como Tarone lo reconoce, son inherentes a la falta de certeza en cuanto a lo que realmente motiva al estudiante y a que el propio aprendiente tenga una motivación

ambivalente que incluya aprender y comunicar; o que el estudiante aprenda la lengua en cuestión incluso cuando la principal motivación era comunicar. Tarone (1981, p. 290) cierra este argumento de manera muy atinada cuando comenta que “la relación entre las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación es de algún modo problemática”.

Asimismo, Ellis (1994, p. 530) admite que “no existe ninguna manera sencilla de diferenciar si una estrategia es motivada por un deseo de aprender o un deseo de comunicar”. Esta incapacidad de discriminar la motivación con claridad no coadyuva a discernir de lo que debería o no debería conformar una taxonomía de estrategias de aprendizaje de lenguas y permite realizar una reflexión profunda acerca de lo que Stern (1992, p. 264) considera y reconoce que es “una cierta arbitrariedad en la clasificación de estrategias de aprendizaje”.

De hecho, siguiendo a Stern (1983), nos encontramos con una clasificación de diez estrategias de aprendizaje de lenguas que son características y afines con los buenos estudiantes de lengua. En primer lugar, en la clasificación ubica “el estilo de aprendizaje personal” (1975, p. 311) y después define las estrategias como “direcciones intencionales ampliamente concebidas” (1975, p. 261), definición que es más afín con la del término “estilo” que emplean otros autores como Willing (1988) y Nunan (1991). Las “manifestaciones conductuales de las estrategias” que Stern (1992, p. 261) llamó “técnicas” son una definición que resulta compatible con lo que Rubin (1975) definió como “estrategias”. Estos investigadores y autores clave en el terreno de las estrategias de aprendizaje de lenguas que han usado de manera inconsistente términos básicos han

contribuido a las dificultades para definir y clasificar las estrategias de aprendizaje desde entonces y a la fecha.

Cuando O'Malley et al. (1985) realizaron su investigación, emplearon la siguiente definición de estrategias de aprendizaje: son "operaciones o pasos utilizados por un aprendiente los cuales facilitan la adquisición, almacenamiento, recuperación, o uso de información" (p. 23). Además, en un intento por producir un esquema de clasificación con categorías mutuamente exclusivas, O'Malley y sus colegas desarrollaron una taxonomía de 26 estrategias que fueron divididas en tres categorías: metacognitivas (saber acerca del aprendizaje), cognitivas (específica de distintas actividades de aprendizaje) y sociales. Las categorías metacognitivas y las cognitivas son sumamente similares a las estrategias directas e indirectas de Rubin (1975) antes mencionadas. No obstante, la inclusión de la tercera categoría de mediación social fue un punto de partida fundamental para repensar la relevancia que las estrategias de interacción poseen para el aprendizaje de una lengua. Este parteaguas teórico llevó a otros autores a profundizar en esta dimensión social de las estrategias de aprendizaje.

Oxford (1990), como O'Malley et al. (1985), tomó como fundamento la definición de Rigney, la cual señala que las estrategias de aprendizaje de lengua son "operaciones usadas por el aprendiente para facilitar la adquisición, almacenamiento, recuperación y el uso de información" (Oxford, 1990, p. 8). Con el fin de compensar la discusión problemática acerca de los diversos inventarios de estrategias de aprendizaje que aparentemente ponían el énfasis en las estrategias cognitivas y metacognitivas y daban menos relevancia a las estrategias afectivas y sociales, Oxford (1990) clasificó las estrategias de aprendizaje de lenguas en seis grupos: las estrategias de memoria (las

cuales tienen que ver acerca de cómo los estudiantes recuerdan la lengua), las estrategias cognitivas (aquellas que posibilitan al estudiante compensar la falta de conocimiento de la lengua meta), las estrategias metacognitivas (que son las estrategias relacionadas con cómo los estudiantes administran su propio aprendizaje), las estrategias afectivas (que involucran la dimensión emocional del aprendizaje) y las estrategias sociales (las cuales vinculan el aprendizaje de la lengua con la interacciones con los otros).

Esas seis categorías planteadas por Oxford son la base del Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas (por sus siglas en inglés SILL), el cual ha sido utilizado por Oxford. Además, las categorías fueron divididas en estrategias directas (aquellas estrategias que directamente involucran la lengua meta, como la revisión o la práctica) y las estrategias indirectas (las estrategias que proporcionan un apoyo indirecto para el aprendizaje de la lengua, tales como la planeación, la cooperación y la búsqueda de oportunidades de aprendizaje). Dichas categorías y tipos de estrategias conforman la taxonomía de Oxford que, aunque “quizás sea una de las más comprensibles clasificaciones de estrategias de aprendizaje de lenguas” (Ellis, 1994, p. 539), todavía es selectiva ya que de alguna manera “docenas o tal vez miles de esas estrategias podrían existir” (Oxford, Lavine y Crookall, 1989, p.29).

Incluso, Oxford (1990) afirma la posibilidad de que las categorías de su taxonomía se superponen y da un ejemplo de ello cuando menciona que la estrategia metacognitiva de planeación del aprendizaje –la cual requiere cierto grado de razonamiento- podría ser considerada una estrategia cognitiva igualmente. Aquí también se debe lidiar con la disyuntiva de si una estrategia compensatoria, como la búsqueda y uso de sinónimos

cuando no se halla la palabra exacta que se quiere expresar, es una estrategia de aprendizaje o una estrategia comunicativa. Aunque Ellis (1994, p. 539) comenta que las estrategias de compensación o compensatorias están incluidas de manera un tanto confusa, Oxford (1990, p. 49) justifica la inclusión de tales comportamientos como las estrategias de aprendizaje con el argumento de que “ayudan a los estudiantes a ser más fluidos en lo que ya saben previamente y podrían conducirlos a obtener nueva información acerca de lo que es apropiado y permisible en la lengua meta”. Sin embargo, Oxford (1990, p. 17) misma reconoce que no hay acuerdo completo en cuanto a lo que define con exactitud lo que son las estrategias, ni cuántas existen, cómo deberían ser enmarcadas o categorizadas; ni si es posible crear una jerarquía de estrategas científicamente validada, en tanto que los conflictos de clasificación resultan inevitables.

Entre esta confusión de información superpuesta y ante los conflictos de opinión, el proceso de establecer una terminología, definición y sistema de clasificación para las estrategias de aprendizaje de lengua se encuentra lejos de ser una tarea sencilla. Debido a la falta de consenso en el campo de las estrategias de aprendizaje de lenguas, ya sea que se utilice un término y sea definido, o se emplee una clasificación como punto de partida, será inevitable caer en la controversia o conflicto con la diversidad de sistemas discutidos en este marco de estrategias. Sin embargo, después de un análisis exhaustivo del fenómeno de las estrategias, este estudio sugiere que la definición de Rigney (1978), así como el sistema de clasificación de Oxford (1990) podrían proporcionar las bases para una comprensión integral de las estrategias de aprendizaje de lenguas (término empleado por Rubin en 1975) que permitan proponer una clasificación contextualizada, anclada en los hallazgos del caso de la Licenciatura en Lengua Inglesa.

3.4.2 El desarrollo de la teoría de las estrategias de aprendizaje de lenguas

Tal y como Griffiths (2004) lo identificó a través de los años, diversos métodos y enfoques para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas como el método de traducción gramatical, el método audio lingual o el enfoque comunicativo, han surgido y han sido empleados durante diferentes etapas y contextos. Las estrategias de aprendizaje de lenguas, aunque con definiciones diversas y controversialmente clasificadas, han estado en un foco de atención importante y el interés en ella ha sido llamativo en el campo de la educación debido a su potencial para mejorar el aprendizaje. Por lo tanto, es importante analizar el desarrollo de la teoría subyacente de estrategias de aprendizaje de lenguas comenzando desde la perspectiva de otras teorías, métodos y enfoques a su alrededor que han evolucionado a su lado.

Para comenzar, el método de traducción gramatical, modo del cual se enseñaba el latín y el griego, sienta sus bases en la enseñanza de la gramática y la traducción como la actividad principal de aprendizaje (Richards, Platt y Platt, 2010). El punto principal de este método tendía a ser las habilidades de escritura y lectura, con muy poco énfasis en las habilidades de expresión y comprensión oral. El vocabulario era enseñado a través de la realización de listas y típicamente se le daba prioridad a la exactitud de reglas y a la habilidad de construir oraciones correctas gramaticalmente. Las instrucciones se daban en la lengua madre de los estudiantes y el resultado fueron, como lo declaran Richards y Rogers (2014, pp. 3 y 4):

> […] cursos de traducción gramatical recordados con disgusto por miles de estudiantes, para quienes el aprendizaje de una lengua extranjera significaba una experiencia de memorización tediosa, con interminables listas de reglas

gramaticales y vocabulario de poco uso e intenciones de producir traducciones perfectas de prosas artificiales o literarias.

La posibilidad de que los estudiantes usaran estrategias de aprendizaje de lenguas para promover su propio aprendizaje tenía poco o nada de protagonismo en la teoría de traducción gramatical y no fue siquiera mencionada en la literatura de manera consistente, como lo sugieren Tarone y Yule (1989, p. 133). Se asumía que, si los estudiantes simplemente seguían el método de traducción gramatical, aprenderían la lengua por inercia. Aunque los primeros indicios de la relevancia de la contribución del estudiante a su propio aprendizaje ya se notaban con el método de traducción gramatical (el uso de nemotecnias, la agrupación, la repetición, etc.), no fue posible afirmar la existencia de conciencia suficiente acerca de estas estrategias.

Por otra parte, el método audio lingual creció como una reacción en contra de las limitaciones del método de traducción gramatical, en parte por el contexto inherente a tiempos de guerra que demandaba hablantes fluidos de idiomas como el alemán, el italiano y el japonés. El método de “la armada” se desarrolló para preparar personal militar con proficiencia comunicativa en la lengua meta. Después de la guerra, el método audio lingual atrajo la atención de los lingüistas, quienes ya se encontraban buscando una alternativa para suplir la traducción gramatical en los años 60 (Richards y Rogers, 2014).

En contraste directo con el método de traducción gramatical, el método audio lingual estaba fundamentado en la creencia de que la expresión y la comprensión orales son las habilidades de la lengua más básicas y deberían ser más enfatizadas que la lectura y la escritura (Richards, Platt y Platt, 2010). Los métodos de enseñanza audio

linguales dependían de ejercicios y repeticiones, los cuales eran justificados de acuerdo con las teorías conductistas que establecen que la lengua es un sistema de hábitos que pueden ser enseñados y aprendidos mediante las bases de estímulo, respuesta y reforzamiento que los conductistas consideraban que controlaban todo el aprendizaje humano, incluyendo el aprendizaje de lenguas.

Debido a que la teoría audio lingual dependía de los patrones automáticos de comportamiento, no había reconocimiento alguno a ninguna contribución consciente por parte del individuo a su propio proceso de aprendizaje. Efectivamente, los estudiantes estaban desalentados como para tomar la iniciativa en sus situaciones de aprendizaje porque podrían cometer errores (Richards y Rogers, 2014). Implícitamente había menos oportunidad de pensar en estrategias de aprendizaje individuales en la teoría audio lingual que en el método de traducción gramatical, a excepción quizás de la estimulación de la memoria y las estrategias cognitivas a través de la repetición y los ejercicios de sustitución. Evidentemente, el efecto de las técnicas audio linguales de aprendizaje rutinario, repeticiones, imitación, memorización y práctica de patrones era la minimización de la importancia del proceso explícito de las estrategias de aprendizaje de lenguas (Stern, 1992).

A principios de los 60, el método audio lingual era comúnmente visto como un método revolucionario que cambiaría las formas de enseñar y de aprender lenguas, sin reglas gramaticales tediosas, sin extensas listas de vocabulario, sin tantas horas de traducción de textos que resultasen aburridas. El audiolingüismo “despertó esperanzas de un comienzo de la época dorada para el aprendizaje de lenguas” (Stern, 1983, p. 465). Ya para el final de los 70, no obstante, las limitaciones de la teoría audiolingual

comenzaron a ser obvias. Hutchinson y Waters (1987) disintieron de la teoría y argumentaban que los aprendientes de lenguas no actúan de acuerdo con expectativas conductistas. Los estudiantes querían traducir, demandaban reglas gramaticales, consideraban que las repeticiones eran aburridas y no encaminaban al aprendizaje.

Fue entonces que a mediados de los 60 las ideas del lingüista Noam Chomsky (1968) empezaron a tener un impacto mayor en la teoría lingüística. Chomsky postuló que los seres humanos nacen con un aparato de adquisición de lenguaje (LAD, por sus siglas en inglés), el cual permite desarrollar lenguaje desde una serie de principios innatos que llamó gramática universal (GU). La teoría Chomskiana de la gramática generativa-transformacional intenta explicar cómo enunciados originales se generan desde una competencia subyacente del hablante. Chomsky creía que la teoría conductista no podía explicar las complejidades de la gramática generativa y concluyó que “el aspecto creativo del uso de la lengua, cuando es investigado con cuidado y respeto por los hechos, muestra que las nociones actuales de hábito y generalización, como determinantes del comportamiento o el conocimiento, son inadecuadas” (Chomsky, 1968, p. 84).

Aunque las teorías de Chomsky se relacionan directamente con la primera lengua del aprendiente, su visión del estudiante como generador de reglas fue tomada por Corder (1967), quien argumentaba que los errores de lengua cometidos por los estudiantes de lengua extranjera o segunda lengua, indican el desarrollo de la competencia lingüística subyacente y reflejan los intentos de los aprendientes por organizar el input lingüístico. El sistema intermedio creado mientras el estudiante intenta comprender términos con la lengua meta fue nombrado “interlenguaje” por Selinker

(1972), quien percibía los errores del aprendiente como evidencia de esfuerzos positivos por aprender la segunda lengua. Esta perspectiva del aprendizaje de lenguas proporcionó la posibilidad de que los estudiantes hicieran intentos deliberados por controlar su propio aprendizaje y contribuyó al campo de las estrategias de aprendizaje de lenguas en los 70 y específicamente a las investigaciones enfocadas en cómo estas estrategias eran usadas por los aprendientes (Rubin 1975). En ese entonces, la idea de que los profesores deberían ser considerados no sólo para "encontrar el mejor método o tener la mejor respuesta", sino con ayudar al estudiante para "habilitarle para aprender por sí solo" (Rubin, 1975, p. 45) era sumamente revolucionaria.

Sin embargo, casi de manera simultánea, mientras Rubin y Stern (1975) se encontraban trabajando en el desarrollo de la teoría de las estrategias de aprendizaje, Krashen (1985) tuvo que lidiar con el movimiento novedoso de las estrategias de aprendizaje de lenguas. En ese momento Krashen propuso sus cinco hipótesis, retando las teorías orientadas a las reglas como el método de traducción gramatical, las teorías conductuales del método audio lingual que establecen que la lengua puede ser enseñada como un sistema de hábitos, así como la idea de que los aprendientes son capaces de controlar su propio aprendizaje.

Las hipótesis de Krashen (Krashen, 1982) se dividen en cinco: la hipótesis de adquisición-aprendizaje, la cual sugiere que el aprendizaje consciente es ineficaz para el desarrollo de la lengua, que es mejor adquirida a través de la comunicación natural; la hipótesis del orden natural, que consiste en determinar que las estructuras gramaticales de una lengua determinada se adquieres en un orden predecible; la hipótesis del monitor, la cual sugiere que el aprendizaje consciente tiene muy poco valor para un estudiante de

lengua adulto y que sólo puede ser útil bajo ciertas condiciones como un monitos o editor; la hipótesis del input comprensible, que establece que la lengua se adquiere mediante la comprensión del input, el cual debe ser un poco más desafiante para el nivel actual de competencia lingüística; y la hipótesis del filtro afectivo expone que las emociones y actitudes de un estudiante de lengua pueden actuar como un filtro que potencializa la adquisición de lengua mediante la inhibición de la ansiedad y el incremento de la autoestima, o inhibe el desarrollo de la lengua cuando este filtro se encuentra en niveles altos.

Mediante una lectura determinista de las hipótesis de Krashen, pareciera que la enseñanza y el aprendizaje conscientes no son útiles en lo absoluto para el proceso de aprendizaje de lenguas y casi todo intento de enseñar o aprender una lengua de manera formal estaría destinado al fracaso. Por lo tanto, se entiende de manera implícita que, desde la perspectiva de la teoría de adquisición de Krashen, el aprendizaje consciente tenía poco valor y no había posibilidad para que las estrategias de aprendizaje de lenguas conscientes figuraran en el proceso de desarrollo de la lengua.

No obstante, muchas de las ideas de Krashen han sido criticadas a través de los años y su afinidad con las declaraciones absolutistas, tales como “el discurso no puede ser enseñado directamente, sino que ‘surge’ por sí solo como resultado de la edificación de la competencia por medio del input comprensible” (Krashen, 1985, p. 2) o “cuando el filtro afectivo es ‘bajo’ y el input comprensible es presentado y entendido, la adquisición de la lengua es inevitable. De hecho, no se puede evitar ni prevenir” (Krashen, 1985, p. 4), han facilitado su cuestionamiento.

McLaughlin (1978) ha abordado el tema desde una perspectiva psicológica cognitiva y propuso un enfoque de procesamiento de información para el desarrollo de la lengua en el cual los estudiantes obtienen conocimiento de una lengua a través del análisis de normas hasta que se vuelven automáticas, una visión totalmente contraria a las afirmaciones de la hipótesis del monitor. También, Gregg (1984, p. 94) hizo eco de las críticas acerca de que "cada hipótesis de Krashen está marcada por graves defectos". Asimismo, Pienemann (1985; 1989) postuló que la lengua puede ser enseñada y aprendida cuando el estudiante está listo —la hipótesis de la enseñabilidad, la cual sostiene que "la instrucción solamente conduce a la adquisición cuando la interlengua se acerca al punto en el que la estructura objeto de enseñanza se adquiere en un contexto natural" (p. 23) —; es decir, se sigue un proceso de adquisición de una lengua en donde todos los aprendientes comienzan por un primer nivel, sólo a su debido tiempo acceden al segundo, y así sucesivamente hasta alcanzar el cuarto y último nivel. Evidentemente, esta hipótesis pondría en tela de juicio las afirmaciones de la teoría de aprendizaje-adquisición de Krashen.

A pesar de los múltiples cuestionamientos, la perspectiva de Krashen continúa siendo sumamente influyente en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Incluso un duro crítico como Gregg, quien censura a Krashen por ser "incoherente" y "dogmático", admite que "a menudo tiene razón en las cuestiones importantes" (Gregg, 1984, pp. 94 y 95). Como Krashen (1985) creía que la lengua se desarrolla a través de la comunicación natural, Gregg acepta que podría ser considerado una de las fuerzas motrices detrás del movimiento de la enseñanza de lenguas mediante un enfoque comunicativo, el cual se encuentra vigente hasta el día de hoy.

Un principio teórico fundamental que subyace el movimiento del enfoque comunicativo es la “competencia comunicativa” (Hymes, 1972). “Competencia” es el término que la lingüística emplea para describir a grandes rasgos lo que hasta ahora se ha denominado como conocimientos y aptitudes. La competencia comunicativa es la habilidad de usar la lengua para transmitir e interpretadenominadoo de la palabra “comunicativa” evita un término más limitado como “gramatical”, lo cual es adecuado porque el uso de una lengua implica mucho más que sólo gramática.

Por ejemplo, el término fue explorado y posteriormente dividido en un modelo de competencia comunicativa por Canale y Swain (1980) de tres componentes separados: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica.

En primer lugar, la competencia gramatical o “sistémica” (Johson, 2005, p. 39) cubre el conocimiento y la aptitud relacionados con la manera en que el lenguaje funciona como un sistema. Esto implica muchos niveles distintos, incluyendo la pronunciación (fonética y fonología), así como la gramática (morfología y sintaxis). Se puede considerar que incluye igualmente los significados de las palabras (semántica). En segundo lugar, y relevante para este marco teórico-conceptual, la competencia sociolingüística está dividida en dos categorías. A la primera la denominan normas (socioculturales) de uso. La segunda categoría de competencia sociolingüística de Canale y Swain (1980, en Johson, 2005, p. 63) se refiere a lo que denominan las “normas del discurso”. La palabra discurso se emplea aquí para referirse a la manera en que están unidas las diversas partes del habla o de la escritura para formar periodos (en que interviene un participante o más: una conversación es un discurso en el que intervienen dos o más participantes). Las "normas del discurso" son en esencia “normas de ilación”.

La tercera categoría es la competencia estratégica que se describe como las "estrategias de comunicación verbales y no verbales que se pueden poner en acción para compensar las interrupciones en la comunicación [...]" (Canale y Swain, 1980, p. 30). Es muy importante que el aprendiz desarrolle este tipo de competencia porque inevitablemente se enfrentará a muchas interrupciones en la comunicación al esforzarse en emplear la lengua extranjera con sus limitados recursos lingüísticos.

Se han estudiado mucho las estrategias de comunicación y se han desarrollado diferentes maneras de clasificarlas. ¿Es necesario aprender la competencia estratégica? Hay varios elementos para reflexionar y decir al respecto. En primer lugar, ciertamente es verdad que muchos métodos de enseñanza tradicionales no sólo ignoran la competencia estratégica, sino que incluso entorpecen su desarrollo. Esos métodos jamás dan cabida a que el aprendiz se arriesgue de manera alguna. Cuando se les pide que digan o escriban algo, sólo se trata de reproducir algún material que se ha practicado recientemente, mientras que sus prácticas de escucha y de lectura implican ir siguiendo los textos palabra por palabra con objeto de que logren una "comprensión total". Pero las situaciones de comunicación que habrá de experimentar el aprendiz al emplear una lengua extranjera con frecuencia implicarán correr riesgos.

No obstante, la pregunta de cómo facilitar mejor el desarrollo de la competencia estratégica es difícil de responder. Algunos autores creen conveniente llamar la atención de los aprendientes sobre los diversos tipos de estrategias, como la paráfrasis (Bialystok, 1999), la acuñación de palabras (Tarone, 1980), el uso de la L1 o la mímica. Otros consideran que se debería colocar a los aprendices en situaciones de comunicación

simuladas en las que tengan que correr riesgos, con el fin de facilitarles el desarrollo de estrategias de comunicación.

Otra piedra angular de la teoría de la enseñanza comunicativa es la creencia de que la manera en que funciona el lenguaje es más importante que el conocer la forma y la estructura. El concepto de las funciones comunicativas del lenguaje promovidas por Wilkins (1976) tuvieron una gran influencia en programas y libros de texto para el aprendizaje de lenguas. Asimismo, Widdowson (1991, p. 160) considera que, al seguir un enfoque comunicativo, el lenguaje puede ser desarrollado incidentalmente, como resultado de su uso y que “el conocer surgirá del uso”. Por otra parte, Littlewood (1981) señala la necesidad de proporcionar a los aprendices oportunidades para usar la lengua meta para propósitos comunicativos reales y considera que la habilidad para comunicar de manera efectiva es más importante que un dominio perfecto.

Aunque “el enfoque comunicativo alienta a los estudiantes a hacerse responsables de su propio aprendizaje de manera implícita” (Oxford et al., 1989, p. 33), casualmente el énfasis en el movimiento comunicativo, como en previos métodos y enfoques, ha sido puesto en cómo se enseña, con relativa atención a cómo se aprende. A la fecha, no es muy común encontrar estrategias de aprendizaje en los programas de estudio de lengua extranjera bajo el enfoque comunicativo. No ha sido hasta que el enfoque centrado en el aprendiente o en el aprendizaje que se ha puesto en el material de los planes y programas de estudio.

Otros métodos y enfoques para la enseñanza y aprendizaje de lenguas con menor adopción como la enseñanza de lenguas situacional (en donde la gramática y el vocabulario se practicas a través de situaciones), el método natural (que enfatiza la

adquisición natural más que el estudio formal de la gramática), el método directo (que usa únicamente la lengua meta), el método de respuesta total (el cual destaca la importancia de la actividad motriz), el modo silencioso (que alienta al profesor a ser tan silencioso como sea posible en el proceso de aprendizaje) y la sugestopedia (que intenta aprovechar la influencia de la sugestión, como la música o el arte, en el comportamiento humano), han influido de alguna manera al área de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, que ha pasado de un posición dogmática de lo que está bien o mal, a convertirse en un campo ecléctico dispuesto a reconocer los posibles méritos de una amplia variedad de métodos y enfoques (Larsen-Freeman, 1991).

Y en vista de este movimiento ecléctico, los actores educativos se han interesado en la contribución que los estudiantes pueden hacer a los procesos “activos” de enseñanza y aprendizaje (Rivers, 1983, p. 134), colocando a los aprendices como agente que se pueden encargar de su propio aprendizaje de manera autónoma mediante el uso de estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990; O’Malley y Chamot, 1990; Cohen, 1991; Oxford, 2003).

Existen importantes yuxtaposiciones teóricas que subyacen en las ideas contemporáneas de las estrategias de aprendizaje. El hecho de que algunos estudiantes son más exitosos que otros es sin duda obvio, por ejemplo. La teoría de las estrategias de aprendizaje de lenguas postula que, más que ser iguales, por lo menos parte del rango de diferencia de éxito se le atribuye a la variedad de estrategias que los aprendientes emplean para realizar una tarea específica.

Desde esta perspectiva, que coloca al estudiante como un individuo capaz de influir en su propio aprendizaje de manera consciente, el aprendizaje de lengua se vuelve

un proceso cognitivo similar a cualquier otro tipo de aprendizaje (McLaughlin, 1978). Es una visión diametralmente opuesta a las hipótesis de monitor y de aprendizaje-adquisición propuestas por Krashen (1982) que establecen que la lengua (L2) no puede ser conscientemente aprendida, sino adquirida por medio de la comunicación natural y, por lo tanto, de manera implícita, dice que el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas como proceso consciente no es útil en el desarrollo de la lengua.

Con excepción de esas dos hipótesis de Krashen, la teoría de estrategias de aprendizaje de lenguas opera de manera cómoda en el escenario contemporáneo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y la teoría se adapta con facilidad a una gran variedad de métodos y enfoques de enseñanza. Por ejemplo, las estrategias de memorización y cognitivas están ligadas al desarrollo de vocabulario y conocimiento gramatical, elementos fundamentales para el método traducción-gramática. Las estrategias de memorización y las cognitivas pueden estar involucradas en la edificación de patrones de respuesta automática, característicos del método audio lingüístico.

Además, aprender de los errores (desarrollado de la teoría del interlenguaje) incluye el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Las estrategias de compensación y las sociales podrían ser empleadas en la teoría de la competencia comunicativa y en el enfoque comunicativo del cual se han desprendido diversos enfoques para el aprendizaje de lenguas. Los métodos como la sugestopedia conllevan estrategas afectivas. El hecho de que la teoría de estrategias de aprendizaje de lenguas funciona y cabe dentro de otras teorías del aprendizaje, de métodos y enfoques significa que tiene el potencial de ser un componente valioso para diferente modelos pedagógicos

y programas de estudio contemporáneos y en particular, para el del escenario de esta investigación que adopta un enfoque contextual.

3.4.3 Otros componentes alrededor de las estrategias de aprendizaje: variables cognitivas y de personalidad

Hasta aquí se examinó la teoría de las estrategias de aprendizaje de lenguas. En este subcapítulo se cambia el centro de discusión y análisis para dirigir la atención hacia las características diferenciadas de los alumnos, de modo que se parte del aprendizaje al aprendiente, para pasar después por los fenómenos lingüísticos que atraviesa el aprendiz.

Krashen se enfoca en el desarrollo del lenguaje como un proceso que todos los seres humanos llevamos a cabo de la misma forma, mediante la adquisición y compara este proceso con la digestión. Sin embargo, para la teoría de estrategias de aprendizaje de lenguas resulta imperante observar las diferencias para después apreciar las similitudes en cuanto al proceso de aprendizaje. Por ello es por lo que el análisis y la reflexión del porqué unos estudiantes que siguen el mismo libro de texto tienen el mismo maestro, estudian bajo la misma metodología y modelo pedagógico varían dramáticamente en su desempeño y desarrollo de L2. ¿Por qué esas diferencias? ¿Cuál es el papel de las estrategias de aprendizaje en la gama de éxito en el aprendizaje de lengua?

Aparte de las variantes contextuales, la mayoría de estas diferencias podrían radicar en los estudiantes mismos y en lo que aportan a la tarea de aprender. En las décadas pasadas, los estudiosos de la lingüística aplicada han puesto mucho empeño

en tratar de identificar las variables que marcan la diferencia y han intentado desarrollar una especie de perfil del "buen aprendiz de idiomas" (por ejemplo, Brown, 2014).

Las variables que contribuyen a las diferencias individuales suelen estar divididas en tres categorías amplias. Algunas se denominan cognitivas, lo cual quiere decir que se relacionan con la estructura mental de la persona. La inteligencia es uno de esos factores; otro es la aptitud para los idiomas, frase que se utiliza para referirse a una capacidad específica del aprendizaje de idiomas y diferente de la inteligencia general (Johnson, 2005). Otras variables se denominan afectivas, una palabra ya revisada anteriormente con Krashen, y que quiere decir: "relacionadas con los sentimientos". Las variables afectivas que se estudian con mayor frecuencia son la motivación y las actitudes. El tercer conjunto de factores son las variables de la personalidad, por ejemplo, la "extroversión/introversión"; pero existen otras menos obvias y posiblemente más importantes.

3.4.3.1 La inteligencia como variable cognitiva. En años anteriores se consideraba que la inteligencia era un factor importante para el aprendizaje de las LE. Se creía que cierto grado de inteligencia era útil, si no esencial, para obtener éxito. Por ese motivo se solía dejar el aprendizaje de lenguas extranjeras para el nivel universitario, de modo que sólo los más inteligentes lo emprendieran. También se creía que el aprendizaje de las lenguas extranjeras de hecho ayudaba a desarrollar la inteligencia.

Las ideas de Chomsky sobre el lenguaje sirvieron de estímulo para un gran número de estudios sobre la manera en que los niños adquieren su primera lengua.

Dichos estudios compartían la creencia de que el aprendizaje de la lengua materna (L1), al menos en lo que se refiere a hablar y escuchar, guarda relativamente poca relación con el desarrollo cognitivo. Lenneberg (1967) argumenta cuando el niño adquiere el lenguaje, se encuentra en un nivel muy bajo de su desarrollo mental. Así, para él casi todas las personas aprenden a hablar la primera lengua (L1) independientemente de su grado de inteligencia.

Si bien el argumento de Lenneberg y otros autores atiende la adquisición de la L1, y no de una lengua extranjera, éste era compatible en buena medida con las ideas de Chomsky de considerar que no hay relación entre la inteligencia y el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, Gardner y Lambert (1972) realizaron un estudio en el que se llegó a la conclusión fundamental de que hay poca relación entre la inteligencia y el éxito en el aprendizaje de las lenguas extranjeras; no encontraron relación alguna entre la inteligencia y lo que denominaron "habilidades de comunicación" (básicamente, hablar y escuchar). No obstante, sí encontró una correlación entre la inteligencia y lo que llaman "destrezas lingüísticas académicas", es decir, escribir y leer. Esto sugiere que ser inteligente es útil para aprender a leer y escribir, pero no para hablar y escuchar. De manera la relación entre la inteligencia y el aprendizaje lengua extranjera podría depender de las destrezas lingüísticas en cuestión, expresión oral, comprensión oral o la lectura y escritura.

Cummins (1980, en Johnson, 2005) distingue entre las "destrezas básicas de comunicación interpersonal" (cuyas siglas en inglés son BICS) y el nivel de "proficiencia lingüística cognitiva/ académica en el idioma" (abreviado en inglés con las siglas CALP). Cummins encuentra que esta última está "muy relacionada con las capacidades

cognitivas generales y con el logro académico" (Cummins, 1980, p. 176). De modo que podría ser que la inteligencia no se relacione con la capacidad de aprender, sino con la capacidad de sacar provecho de ciertos tipos de instrucción. Quizás la inteligencia se requiera para para aprender idiomas exitosamente cuando se utilizan determinados métodos en particular.

3.4.3.2 La aptitud para los idiomas como variable intrínseca. De acuerdo con Carroll (1973, p. 5) la aptitud para los idiomas es la "prontitud con que las personas que asisten a la escuela lograrán dominar exitosamente una lengua extranjera". Esta definición sugiere que todos son capaces de adquirir una lengua extranjera; sólo que algunas personas lo hacen más rápido que otras. Una de las grandes pruebas de aptitud en el campo de las lenguas y su aprendizaje, desarrollada por Carroll (1973), fue la llamada prueba moderna de aptitud para los idiomas (abreviada, en inglés, con las siglas MLAT). Ésta comprende cinco subpruebas.

Carroll (1965) investigó cuáles de estos factores tenían una correlación real con el desempeño en el aprendizaje de idiomas. Como resultado, obtuvo una lista que comprende cuatro áreas principales (Carroll, 1965): la capacidad de codificación fonética y la sensibilidad gramatical, así como la capacidad de aprendizaje inductivo y la capacidad de memorización.

En cuanto a la capacidad de codificación fonética, existe una frase que suele utilizarse para describir a alguien que tiene aptitudes lingüísticas: "tiene buen oído" para los idiomas, y esta expresión implica la idea de que la aptitud para los idiomas tiene un complemento relacionado con el sonido. Carroll acepta que ése es el caso, y por

consiguiente la primera de sus cuatro áreas se denomina capacidad de codificación fonética (o fonémica), la cual define como "la capacidad de codificar el material fonético auditivo de tal manera que este material pueda ser reconocido, identificado y recordado durante un lapso mayor de unos cuantos segundos" (Caroll, 1965, p. 128). Esta capacidad es importante porque "aquellos individuos que sean más bajos en esta capacidad tendrán problemas no sólo para recordar el material fonético, las palabras, las formas, sino también para imitar los sonidos de la lengua hablada" (p. 129).

Otro elemento es la memoria, y la cita anterior habla de recordar el material fonético. También está el elemento capaz de asociar los sonidos con los símbolos, que podría denominarse “capacidad de asociación entre el sonido y el símbolo”. Carroll habla de "codificar" el material, lo cual sugiere que no sólo el oído entra en juego, sino también el cerebro. Además, habla de la capacidad de ver una especie de orden en el torrente de sonidos extranjeros que bombardean al aprendiz de una lengua extranjera.

Ahora bien, la sensibilidad gramatical tiene que ver con el grado de conciencia que se tiene del funcionamiento de la propia lengua materna. En palabras de Carroll (1973, p. 7), esta sensibilidad es “la capacidad del individuo de demostrar su conciencia de las estructuras sintácticas de las oraciones en una lengua”. Carroll (1973, p.7) sugiere que los individuos poseen esta sensibilidad gramatical en grados diversos y que guarda una relación con el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera:

Si bien con frecuencia se dice que la “competencia” lingüística en el sentido definido por Chomsky (1965) implica algún tipo de "conocimiento" de las reglas gramaticales del idioma, este "conocimiento" normalmente está fuera de la percepción consciente... Sin embargo, se puede lograr que algunos adolescentes y adultos (e incluso

algunos niños) demuestren una conciencia de la estructura sintáctica de las oraciones que emiten... Incluso entre los adultos existen grandes diferencias individuales en esta capacidad, y estas diferencias individuales guardan relación con el éxito en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, al parecer debido a que es la habilidad a la que recurre el estudiante cuando intenta aprender las reglas gramaticales y aplicarlas para construir y comprender nuevas oraciones en esa lengua.

Es importante entender que esta conciencia no es lo mismo que conocer la terminología gramatical. Así, por ejemplo, tal vez una persona nunca haya oído la palabra "adjetivo" ni tenga la más remota idea de lo que significa, pero al mismo tiempo puede tener una especie de percepción inconsciente de lo que es un adjetivo. La investigación en este campo sugiere que la sensibilidad gramatical realmente es una habilidad importante que el estudiante de lengua debe poseer.

Por su parte, Gardner y Lambert (1972) observan que la sensibilidad gramatical se correlaciona con las calificaciones en todas las áreas del rendimiento académico, no sólo en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Este hallazgo remite de nuevo al concepto de la inteligencia "general"; porque, si bien la sensibilidad gramatical es claramente un concepto relacionado con el lenguaje, Gardner y Lambert sugieren que tiene relevancia asimismo para otras áreas no relacionadas con el lenguaje. Lo que esto implica es que el aprendizaje de las LE está vinculado de cierta manera con otros tipos de aprendizaje como la capacidad de aprendizaje inductivo y la capacidad de memorización.

3.4.3.3 Las variables afectivas. Existen diversas variables afectivas que podrían impactar el aprendizaje de lenguas y las estrategias utilizadas por los estudiantes para aprender, dependiendo de sus deseos, objetivos y emociones. Una de estas variables afectivas es la motivación para aprender la lengua en cuestión, en tanto que el por qué resulta importante para el aprendiente. En todas las áreas de la actividad humana existen muchos motivos por los que la gente hace cosas, y el aprendizaje de las lenguas extranjeras no es una excepción.

La motivación podría ser uno de los factores más importantes para el aprendizaje del inglés. La motivación en este contexto significa tener un propósito real para aprender inglés, o realmente querer aprender inglés por alguna razón. Un estudiante en particular podría ser motivado por comprender la cultura de la lengua inglesa, mientras que otro estudiante podría estar motivado por tener la posibilidad de viajar al extranjero si tiene las habilidades lingüísticas necesarias para poder comunicarse, las cuales generalmente se demuestran mediante una certificación de lengua.

Los dos ejemplos anteriores podrían ilustrar dos tipos de motivación, la intrínseca y la extrínseca —o la integradora y la instrumental— (Johnson, 2005). La automotivación es intrínseca; la motivación es externa al provenir de otros. La motivación interna significa que se hace algo porque se quiere o porque se ha tomado la decisión de hacerlo; no se necesita que alguien ofrezca una recompensa para efectuar una acción adecuadamente. El éxito es la recompensa o satisfacción y el saber que se aprende o se hace algo por el simple deseo de aprenderlo o hacerlo.

Investigaciones han encontrado que cuando los estudiantes están motivados por sus propios gustos y necesidades son casi siempre exitosos. Existen evidencias de los

efectos positivos de la motivación integradora. De hecho, una manera de ver la teoría de la aculturación de Schumann es afirmar que está basada en la idea de una motivación intrínseca y su importancia. Gardner y Lambert (1972) es otro importante estudio en esta área. Ellos estudiaron grupos de aprendices en Montreal, Louisiana, Maine, Connecticut y las Filipinas. Encontraron una considerable correlación entre la motivación intrínseca y la competencia lingüística.

Por otro lado, motivación externa es aquella en la que otros estímulos influyen, como los maestros o requisitos de la escuela, que presionan a hacer algo. En este caso, normalmente el estudiante requiere recibir recompensas, como buenas calificaciones, puntajes altos, y felicitaciones. Sin recompensas, puede que no se esté lo suficientemente motivado para estudiar inglés arduamente.

Ahora bien, si bien algunos estudios la motivación intrínseca es más efectiva que la extrínseca, no escasean las investigaciones que demuestran asimismo la importancia de la motivación extrínseca. Un estudio muy citado es el de Lukmani (1972), que encontró una correlación entre la motivación extrínseca y el éxito en el aprendizaje del inglés. Inclusive, Gardner y Lambert (1972, p. 130) encontraron lo mismo en las Filipinas: "Encontramos que los estudiantes que inician el estudio del inglés con una perspectiva instrumental y cuyas ideas son apoyadas por sus padres de manera clara desarrollan más exitosamente la competencia en el idioma que los que no adoptan esta orientación".

En resumen, dividir la motivación en estas dos grandes categorías podría resultar simplista o insuficiente debido a que muchas motivaciones o deseos de estudiar inglés no cabrían dentro de estas dos dimensiones. Además, determinar qué tipo de motivación es más efectiva resulta un planteamiento que no forma parte del presente libro, pero que

sí puede colaborar a comprender el impacto de una u otra en el aprendizaje y desarrollo de estrategias de aprendizaje. El estudio de la motivación plantea el problema de "la gallina o el huevo", de la causa y el efecto. Es posible que la motivación conduzca al éxito, pero el éxito también puede llevar a la motivación, y puede ser muy difícil dilucidar cuál de estas dos situaciones es la que está ocurriendo. Burstall et al. (1974) llegaron a la conclusión de que el alto grado de motivación de los alumnos a los que estaban estudiando era el resultado del éxito, y no al revés. Existen otros estudios que sugieren lo mismo. La idea de que el éxito lleva a la motivación se podría denominar hipótesis resultativa.

3.4.3.4 Variables de personalidad. Resulta importante conocer cómo son los aprendientes de lengua, pero aún más importante qué es lo que hacen para aprender bien; es decir qué estrategias utilizan, cómo y porqué lo hacen. Por ello, se ha presentado hasta ahora una serie de variables que podrían dirigir esta investigación hacia una comprensión holística del fenómeno de las estrategias de aprendizaje.

Consecuentemente, es toral incluir las variables de personalidad que podrían influir en la interacción dentro y fuera del aula, así como en la construcción y uso de estrategias de aprendizaje. Las personalidades y las habilidades de los aprendientes son diversas. Hay estudiantes rápidos y otros lentos; a unos les gustan los números y a otros las palabras; algunos son buenos memorizando palabra por palabra; otros, recordando ideas en general. Cuando estudian la lengua inglesa, hay quienes encuentran fácil hablar y otros escuchar; unos se apenan con facilidad mientras que a otros no les importa si se ríen de ellos. Todas estas diferencias no son ni positivas ni negativas, pero podrían

condicionar el tipo de estrategias seleccionadas para aprender el inglés. Por ejemplo, una persona impulsiva podría desarrollar más rápidamente sus estrategias de expresión oral y, por lo tanto, tener habilidades y competencias orales más fluidas, mientras una persona reflexiva podría tener la capacidad de analizar las estructuras de la lengua de manera más aguda debido a su concentración.

De acuerdo con Brown (2014), las personas reflexivas normalmente gustan de pensar mucho antes de tomar una decisión, necesitan estar seguros de que la respuesta es correcta antes de intentarlo. Se mueven cuidadosamente avanzando en las etapas lógicas. Por lo regular son lectores lentos, quienes quieren asegurarse de que entienden lo que están leyendo antes de continuar. Entonces, normalmente cometen unos pocos errores de comprensión al leer.

Por otra parte, los aprendices impulsivos son ágiles pensadores. Normalmente disfrutan de hacer adivinanzas y están dispuestos a cometer errores algunas veces. Son lectores rápidos, pues con frecuencia ignoran palabras o frases que no entienden al momento y solo siguen leyendo. Y si cometen errores al leer, a menudo son hábiles para adivinar el significado de las palabras y oraciones.

Otras variables de personalidad pueden ser las de la introversión y la extroversión. A este respecto, Skehan señala que, dado lo que se ha dicho sobre las personas introvertidas y extrovertidas, existe un conflicto de expectativas con respecto al aprendizaje en general y al aprendizaje de idiomas en particular. Por ejemplo, Eysenck sugiere que las personas extrovertidas se distraen fácilmente del estudio y se les dificulta concentrarse, lo que sugiere que en general no son muy buenos aprendices. Pero cuando se trata de aprender idiomas, muchos consideran que las personas extrovertidas

seguramente llevan la ventaja. Después de todo, conversan mucho, con lo que se exponen al input y a producir output, características que, antes referidas en este capítulo, se consideran importantes para el aprendizaje de idiomas.

Entre los estudios que intentan relacionar estos factores con el aprendizaje de idiomas está el trabajo de Pritchard (1952), que encuentra una correlación entre la "sociabilidad" de la persona extrovertida —cuya medición realiza observando cuánto hablan los alumnos en el patio de recreo de la escuela— y la fluidez en el francés hablado. En el estudio sobre los buenos aprendices de idiomas de Naiman et al. (1978), se utilizó la escala de Eysenck con una cantidad considerable de alumnos. No se encontró ninguna correlación con el éxito en el aprendizaje de idiomas.

3.4.3.5 Las estrategias de aprendizaje que utilizan los buenos estudiantes de lengua. Estudios realizados por Stern (1983) y por Rubin (1975) resultan particularmente interesantes debido a sus especulaciones sobre las estrategias que utilizan los buenos estudiantes de lengua. Rubin plantea siete hipótesis sobre los buenos aprendices de idiomas (tomado de Rubin, 1975; adaptado por Naiman et al., 1978):

- El buen aprendiz de idiomas está dispuesto a adivinar y lo hace con exactitud.
- El buen aprendiz de idiomas tiene un fuerte impulso de comunicarse, o de aprender de la comunicación. Está dispuesto a muchas cosas para hacer entender su mensaje.
- El buen aprendiz de idiomas suele no ser inhibido. Está dispuesto a hacer el ridículo si de ello resulta una comunicación razonable; a cometer errores

con tal de aprender a comunicarse. Está dispuesto a vivir con cierta porción de vaguedad. Además de enfocarse en la comunicación, el buen aprendiz de idiomas está preparado para atender la forma.

- El buen aprendiz de idiomas constantemente busca patrones en el idioma.
- El buen aprendiz de idiomas practica continuamente.
- El buen aprendiz de idiomas monitorea su propia habla y la de los demás. Esto es, constantemente está atento a qué tan bien está siendo recibido lo que dice y si su actuación cumple con las normas que ha aprendido.
- El buen aprendiz de idiomas atiende al significado. Sabe que para comprender el mensaje no basta con prestar atención al lenguaje o a la forma superficial de lo que se dice.

El estudio de Naiman et al. (1978) realmente se hizo en gran escala. Tenía tres propósitos principales: identificar las estrategias utilizadas por los buenos aprendices, en particular si utilizaban las estrategias que planteaba Rubin; hallar si existía alguna correlación entre el aprendizaje exitoso y las variables presentadas anteriormente, en especial entre la personalidad y el estilo cognitivo; y aprender acerca de lo que hacen los maestros en las aulas. El estudio se realizó en Canadá, con sujetos cuya LI era el inglés y constaba de dos partes principales. Para el estudio de entrevistas a adultos identificaron a 34 individuos que eran manifiestamente buenos aprendices de idiomas. Para fines de comparación, también se seleccionó a dos personas con deficiente habilidad para los idiomas. A todos los sujetos seleccionados se les entregó un cuestionario dividido en dos partes: la primera parte incluía preguntas sobre sus experiencias y su origen; la segunda se proponía averiguar cuáles eran sus estrategias

de aprendizaje. Se eligió a tres de los sujetos que eran hábiles aprendices con la finalidad de realizarles estudios exhaustivos.

Por lo que se refiere a las estrategias de aprendizaje, cinco de las planteadas por Rubin (1975, p. 45) encontraron cierto apoyo, sobre todo en las entrevistas realizadas a adultos:

> La participación del aprendiz. Los mejores aprendices parecían estar haciendo verdaderos esfuerzos para crear oportunidades de utilizar el idioma. Como dijo uno de los buenos aprendices adultos: "Yo trataría de participar lo más posible... El idioma es la destreza que uno debe utilizar todo el tiempo... La participación parece ser realmente esencial" (p. 10).

Los mejores aprendices se dieron cuenta de que tenían que entender el idioma como un sistema. Mostraron buena disposición para aprender gramática. En el cuestionario se les preguntó si aprendían de manera sistemática o inconsciente. Así que 94% de los buenos aprendices respondieron que su enfoque era muy consciente y sistemático. Escribieron aseveraciones como "el solo hecho de absorber el idioma no lo lleva a uno muy lejos". Naiman et al. (1978) añaden un comentario interesante: "Puede resultar significativo —dicen— que dos sujetos [en el estudio de entrevistas a adultos] que consideraban el aprendizaje de idiomas como un proceso totalmente inconsciente fueran poco exitosos como aprendices" (p. 11).

Pero al mismo tiempo los buenos aprendices consideraron necesario ver el idioma como comunicación, pues se daban cuenta de la necesidad de buscar oportunidades para hablar con personas reales. El mejor aprendiz entre los adultos estudiados dice tener una novia en cada idioma. ¡Dice que el idioma cobra vida cuando uno llega a conocer a los individuos que lo hablan!

Los buenos aprendices parecen monitorear su propio interlenguaje, corrigiéndose constantemente. En una clase el mejor alumno contestó (en silencio, para sí mismo) todas las preguntas del maestro, independientemente de a quién las hubiera dirigido éste. Comparaba sus propias respuestas con las que daban los demás de la clase.

Los buenos aprendices se dan cuenta de que aprender un idioma implica problemas afectivos que tienen que aceptar. Saben que es necesario estar dispuestos a hacer el ridículo mientras están aprendiendo. Un aprendiz pescó el islandés de un niño de cinco años, y sólo después supo que algunas de las expresiones que utilizaba eran infantiles. Otra aprendiz observa que "una buena característica es la de ser extrovertido, estar dispuesto a correr riesgos" (Rubin, 1975, p. 11). Para ella esto implicaba estar dispuesta a abordar a hablantes nativos y practicar con ellos, aun cuando a veces era obvio que éstos habrían preferido hablar entre ellos, sin la presencia de un no nativo que requiriese "atención especial".

Otro hallazgo fundamental fue conocer cómo se descubren o identifican las estrategias de aprendizaje. Los investigadores encontraron que resulta más útil recabar información sobre las estrategias por medio de entrevistas, no mediante la observación. Con estos hallazgos se puede concluir que sí podría existir una relación entre las variables presentadas y las estrategias de aprendizaje de lengua; no obstante, queda por revisar en los hallazgos de esta obra cómo se edifican y usan dichas estrategias en el contexto de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Capitulo IV

Marco metodológico

4.1 Orientación de la investigación: paradigma constructivista

Es fundamental definir que un paradigma suele considerar varias perspectivas teórico-metodológicas y se caracteriza por una serie de principios o supuestos generales —ontológicos, epistemológicos, metodológicos—, (Patton, 1990). Los paradigmas enmarcan qué se está investigando y qué cae dentro y fuera de los límites de la investigación (Guba y Lincoln, 2002); por lo que "ningún investigador debe dedicarse a investigar sin tener claro exactamente cuál es el paradigma que informa y guía su acercamiento" (Guba y Lincoln, 2002, p. 142; en Sosa, 2017, p. 80). Un paradigma de investigación es una concepción del objeto de estudio de una ciencia, de los problemas para estudiar, de la naturaleza de sus métodos y de la forma de explicar, interpretar o comprender los resultados de la investigación realizada (Capra, 1996).

Debido a la naturaleza del estudio, el cual es una explicación de la manera en que los estudiantes construyen su desarrollo escolar, diseñan y usan estrategias de aprendizaje de lenguas, es pertinente orientar el estudio hacia el paradigma constructivista. Por consiguiente, es fundamental establecer primero qué es un paradigma para abordar el constructivismo en la investigación posteriormente.

De acuerdo con Kuhn (2012, p.80), los paradigmas "son realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica". Asimismo, Kuhn (2012) define ciencia como una actividad colectiva desarrollada en el marco de una comunidad de

científicos que comparten un mismo paradigma, en este contexto social, el paradigma constructivista. El marco paradigmático de esta investigación se asume como postpositivista (Kuhn, 2012) porque los paradigmas en ciencias sociales emergieron después de la corriente positivista en la investigación,

Esta orientación de paradigma podría proporcionó la oportunidad de recolectar datos y comprenderlos, poniéndose en el lugar del otro, por identificación afectiva y mental y, de este modo, permitiendo acceder a los pensamientos, valores, sentimientos y motivos del objeto de estudio, que los estudiantes universitarios, aprendientes del idioma inglés, tienen con respecto a las estrategias de aprendizaje del inglés y, así, se desentrañó el sentido que ellos le dan a su aprendizaje y desarrollo.

4.2 El enfoque cualitativo

Se denomina al enfoque o perspectiva de esta investigación como un paradigma con matices de rango inferior o “miniparadigma” (Patton, 1990). De acuerdo con Denzin y Lincoln (1994, p. 2), el enfoque cualitativo “Es multimetódico, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia un objeto de estudio”. Los investigadores estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. También, implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales –entrevistas, experiencia personal, notas reflexivas, historias de vida, observaciones, textos históricos (Denzin y Lincoln, 1994) que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados.

La pertinencia del enfoque cualitativo empleado en este estudio yace (Creswell, 2014) en los “planes y procedimientos para inquirir, los cuales abarcan desde procesos de conjeturas generales, hasta métodos de recolección de datos detallados, análisis e interpretación” (p. 3, traducción mía). De acuerdo con Creswell (2014), el constructivismo es un paradigma típicamente relacionado con el enfoque cualitativo, lo cual respalda la factibilidad del presente estudio.

Por otro lado, estos procedimientos de investigación, que forman parte del enfoque cualitativo y se encuentran a su alrededor, son llamados por Creswell (2014) diseños de investigación, entre los cuales aparecen el estudio de caso y los métodos de investigación específicos (referidos como métodos de recolección de datos en esta investigación), que son aquellos referentes a la recolección de datos, análisis e interpretación. Asimismo, el paradigma es la visión filosófica general del mundo de la investigación.

La selección del enfoque de investigación cualitativo ha sido fundamentada por la naturaleza del estudio: la construcción sociocultural de estrategias de aprendizaje del inglés mediante la comprensión de las experiencias de aprendizaje los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa y a través de distintos tipos de entrevistas. Siguiendo con Creswell (2014), el enfoque cualitativo es un enfoque para explorar y comprender el significado de los individuos o grupos atribuidos a un problema social o humano. Más aún, las razones principales por las que se ha decidido emplear este enfoque cualitativo forman parte de un actual acuerdo común acerca de las características que definen el propio enfoque (Creswell, 2014): escenario natural: el investigador tiende a recolectar datos en el contexto de los participantes, en donde ellos mismos experimentan el

fenómeno estudiado; el investigador es agente que recolecta los datos, particularmente en este estudio mediante entrevistas, observaciones y por medio de bitácoras de estudiantes, sin depender de ningún instrumento diseñado previamente en otra investigación; es posible que se generen categorías al analizar la información en un proceso de inducción y deducción, se aplica la lógica inductiva, de lo particular a lo general –de los datos a las generalizaciones y teoría-; en el proceso de investigación cualitativa el investigador se concentra en comprender el significado que los participantes proporcionan o representan en cuestión del problema, en lugar de concentrarse en lo que la literatura previa ha explorado.

Considerando las razones antes mencionadas, se eligió precisamente incluir un diseño a favor del abordaje del fenómeno estudiado, así como estrategias pertinentes derivadas del enfoque cualitativo que permitieron reconocer las perspectivas constructivistas. De esta manera, se exploró los procesos de construcción de estrategias de los participantes por medio del estudio de caso (Creswell, 2014). La asunción filosófica de la investigación cualitativa parte de que la realidad se construye a partir de individuos interactuando con su mundo social, además de revelar cómo todas sus partes forman un todo ante un fenómeno. Su atención se centra en entender tal fenómeno de interés desde la perspectiva de los participantes y no del investigador (Merriam, 1998).

4.3 El tipo de investigación: un estudio de caso exploratorio

Es fundamental establecer que un estudio de caso se posiciona en el marco del campo de la investigación cualitativa. Creswell (1998) sugiere que el “estudio de caso es una exploración de un “sistema delimitado” o un caso mediante el cual la recolección de datos

es detallada y profunda a través de un lapso específico, involucrando una multiplicidad de fuentes de información ricas en contexto" (p. 61). Siguiendo a Creswell (2012), un estudio de caso permite el análisis de una entidad, por ejemplo, un individuo, grupos, organizaciones o asociaciones. En el presente estudio se emplearon diferentes métodos de recolección de datos y se obtuvo vasta información para hacer un análisis profundo del fenómeno investigado.

Aunado a ello, un enfoque de estudio de caso cualitativo puede definirse adicionalmente de la siguiente manera de acuerdo con Creswell (2012, p. 97):

> Un enfoque cualitativo en el que el investigador explora un sistema limitado contemporáneo de la vida real (un caso) o múltiples sistemas limitados (casos) a lo largo del tiempo, a través de una recopilación de datos detallada y en profundidad que involucra múltiples fuentes de información (por ejemplo, observaciones, entrevistas, material audiovisual y documentos e informes), e informa una descripción del caso y los temas del caso. La unidad de análisis en el estudio de caso puede ser múltiples casos (un estudio multisitio) o un solo caso (un estudio dentro del sitio).

Asimismo, de acuerdo con Denzin y Lincoln (1994, p. 86), "un estudio de caso no es una elección metodológica, sino una elección del objeto a ser estudiado". En este sentido el objeto de estudio de esta investigación es la construcción de estrategias de aprendizaje por parte del estudiante, estudiando sus estrategias previas a la educación superior y analizando su reconstrucción durante sus estudios universitarios. En ese mismo orden de ideas, mediante el estudio de caso, y la implementación de diferentes métodos de recolección de datos, se obtuvo información fehaciente acerca de experiencias pasadas relacionadas con el contacto con el idioma inglés y cómo los y las estudiantes comenzaron a aprender la lengua.

Los estudios de caso pueden corresponder a tres tipos reconocidos por Creswell (2012) de la siguiente manera: descriptivo, explicativo y exploratorio. Cada uno de estos se "distingue por el tamaño del caso limitado, ya sea porque el caso involucra a un individuo, varios individuos, un grupo, un programa completo o una actividad" (p. 99).

Esta investigación adoptó un estudio de caso exploratorio y se centró en encontrar respuestas a las preguntas "qué", "cuáles" y "cómo". Este abordaje permitió el uso de diferentes tipos de recopilación de datos e hizo posible descubrir los procesos de construcción y reconstrucción de estrategias por parte de los participantes.

Gilham (2000) comenta que los métodos cualitativos se enfocan primordialmente en el tipo de evidencia que permite comprender lo que está sucediendo y para ello, el "estudio de caso es el método principal. Con éste, distintos sub-métodos son usados, por ejemplo: entrevistas, observaciones, análisis de documentos y registro, muestras de trabajo, grupos focales, entre otros" (p. 13), los cuales serán detallados en el siguiente apartado.

4.4 Selección de la muestra y primer pilotaje con dos observaciones participantes

Más allá de las consideraciones intrínsecas que puedan motivar el estudio del caso, en materia de validez externa, esta investigación enfrentó la posible capacidad que tiene el caso estudiado de ser representativo de un universo más amplio. En este estudio, se entiende por universo el conjunto total de elementos que constituyen un área de interés analítico; por muestra, el subconjunto del conjunto total que es el universo; por participante, cada una de las partes constitutivas de la muestra (Padua, 1979). Por cuanto la capacidad de representatividad involucra una cuidadosa elección de muestreo,

en los estudios cualitativos la modalidad de selección de los participantes responde en modo general al tipo de diseño emergente que esta clase de investigación supone.

La estrategia cualitativa de producción de datos es recursiva; el investigador va avanzando conforme a la información que produce y analiza. Así entonces, decide los próximos pasos a seguir. El investigador cualitativo va disponiendo en vivo los alcances de la selección a partir de lo previsible y lo no previsto. La muestra cualitativa aborda desde lo intensivo las características de la calidad de los fenómenos, desatendiendo su generalización cuantificable y extensiva (Serbia, 2007). El muestreo es, pues, abierto y depende del desempeño en la aplicación de campo, esto es, emerge a medida que se avanza en la investigación y de acuerdo con criterios intencionales y teóricos, vinculados no a variables, sino a categorías conceptuales construidas a medida que se estudian los campos semánticos del referente empírico (Serbia, 2007).

De hecho, las muestras cualitativas son pequeñas, difíciles de descontextualizar, deliberadas, no totalmente preespecificadas, orientadas por la teoría, con evolución a medida que el trabajo transcurre (Miles y Huberman, 1994). Por lo tanto, los participantes de esta investigación fueron delimitados y seleccionados por medio de un primer pilotaje, el cual constó de dos observaciones participantes de tres estudiantes del curso de “Estrategias…” Dichas observaciones reflexivas, parte del pilotaje y proceso relevante para la selección de los participantes, se entienden en este estudio como un ejercicio de experiencias vividas durante el periodo escolar agosto-noviembre 2018, y en las que fungí como profesor/observador participante y tres estudiantes (generación 2018) del curso de “Estrategias para el aprendizaje de Lengua Extranjera” como participantes observados. Estas observaciones reflexivas en el pilotaje coadyuvaron a la inscripción

de características de estudiantes de esta experiencia educativa, lo cual determinó la selección de participantes del estudio de caso.

Además, los métodos de recolección de datos y la primera aproximación al trabajo de campo permitieron hacer un acercamiento a los participantes e interpretar las particularidades, comportamientos, acciones y situaciones que generan un panorama más amplio del proceso de selección de la muestra. Es importante señalar que la muestra en los estudios exploratorios no está regida por la exigencia de generalizar los resultados, sino por la necesidad de que las características de los sujetos seleccionados sean apropiadas para responder las preguntas de la investigación.

Samaja (1994) postula que una investigación interpretativa, con un diseño exploratorio como el de la presente investigación, puede tomar desde un solo individuo hasta unos pocos y a la vez tomar grandes cantidades en otro nivel. Esta situación permitió hacer conjeturas bien fundadas acerca del universo en ese mismo nivel. A continuación, se presenta una tabla que muestra gráficamente el proceso de recolección de datos del pilotaje, por medio de dos observaciones participantes:

Tabla 1. Observaciones participantes piloto

Observación participante	Fecha de observación	3 participantes	Curso	Cohorte	Periodo escolar
1	03/08/2018 de 08:00-10:00	CM CA AG	Estrategias para el Aprendizaje de LE – sección 107-	2018	Agosto - noviembre 2018
2	05/08/2018 de 08:00-10:00	CM CA AG	Estrategias para el Aprendizaje de LE – sección 107-	2018	Agosto – noviembre 2018

Fuente: autoría propia. Estas fueron dos observaciones participantes para pilotear el formato de observación, adaptar el formato y codificar a los participantes.

La selección de la muestra del pilotaje fue no probabilística, intencional (Padua, 1979) para tomar algunos casos que resultan ser “típicos”. La selección fue orientada por información (Flyvbjerg, 2006), apegada al caso de este estudio y emplea de manera eficiente la información obtenida durante el pilotaje, referente a las características de los participantes en todo el trabajo de campo del estudio.

4.5 Participantes del estudio de caso

Los sujetos participantes de la investigación son estudiantes universitarios que se encontraban cursando experiencias educativas de Inglés y el curso de Estrategias para el Aprendizaje de Lengua Extranjera del primer periodo escolar de la Licenciatura en Lengua Inglesa, en la Universidad Veracruzana, como parte de su desarrollo académico, y que formaban parte de tres diferentes secciones o grupos del mismo curso de Estrategias: la sección 107 (5 estudiantes), la sección 101 (5 estudiantes) y la sección 102 (5 estudiantes).

Todos los participantes pertenecían a la generación de estudiantes del año 2018 y se encontraban en proceso de construcción de estrategias al haber ingresado al nivel superior. Además, los participantes poseían un antecedente relativamente fresco son respecto a sus acciones, comportamientos y formas de estudio de la lengua inglesa en el nivel medio-superior (la generación de estudiantes que ingresaron en el 2018). Es decir, los participantes podían proporcionar información relevante para identificar estrategias de aprendizaje y su particular construcción a lo largo de dos diferentes posiciones-avances académicos dentro de la Licenciatura en Lengua Inglesa: sus

estrategias antes de la universidad y la construcción o transformación de estrategias ya en sus estudios de licenciatura.

Los participantes que formaron parte estudio fueron observados mediante un formato de registro (tomado de Bertely, 2000, y adaptado después del pilotaje) de acciones en el aula e interpretación de lo sucedido, así como notas reflexivas que acompañaron cada observación. Además, se utilizó un formato estructurado de observación para identificar el tipo de estrategias que utilizaban en sus sesiones semanales. Los quince participantes en total fueron codificados con iniciales para propósitos de reconocimiento por parte del investigador, para resguardar el anonimato de los estudiantes y para la factibilidad y organización de la información durante el análisis de los datos. La codificación se realizó de la siguiente manera: CA1, CM2, AG3, (CA1, CM2 y AG3 fueron participantes en el piloto y en el estudio de caso completo), CD4, CF5, CG6, CH7, CI8, CJ9, CK10, CL11, CN12, CO13, CP14, CQ15.

Todos y todas las participantes que tuvieron a bien participar en este estudio firmaron una carta de consentimiento que indicaba los objetivos de la investigación y puntualizaba que la información sería únicamente manejada para propósitos de divulgación y difusión del conocimiento, siempre bajo la ética correspondiente y guardando el anonimato y la integridad correspondiente de los participantes. A continuación, se describen las características y variables particulares de cada uno de los participantes:

CA1, –Alicia– por su codificación en las observaciones reflexivas, entrevistas y en el análisis de los datos, es una estudiante mujer que proviene de la ciudad de Misantla, en el Estado de Veracruz; CA1 tenía 19 años al momento de participar en la investigación

e incursionó en la universidad en el año 2018. No contaba con ninguna certificación de lengua inglesa y en un examen diagnóstico en el curso de Estrategias se le adjudicó el nivel B1 de lengua inglesa de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL). CA1 habla español como L1, el inglés era su L2 en tanto que estaba estudiando la lengua como parte de su programa de licenciatura y se encontraba estudiando alemán principiante A1 en el Departamento de Lengua Extranjeras (DELEX) de la Facultad de Idiomas cuando se llevó a cabo la recolección de datos. Era una estudiante con confianza y objetivos de aprendizaje claros y concretos.

CM2 –Carolina– es una estudiante mujer quien tenía 20 años en el momento en que se llevó a cabo esta investigación. Ella estudió previamente una licenciatura en Medicina; sin embargo, desertó en el segundo semestre por motivos de afinidad con los contenidos del programa. La Licenciatura en Lengua Inglesa ha sido su segunda opción. CM2 es de la ciudad de Nanchital, Veracruz y allí estudió todos los niveles educativos. Se mudó a Xalapa, Veracruz, al quedar en la Universidad Veracruzana en agosto de 2018. No contaba con ninguna certificación de lengua inglesa y en el examen diagnóstico en el curso de Estrategias se le adjudicó el nivel A2 de lengua inglesa de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL). CM2 habla español como L1, estaba estudiando inglés como licenciatura y “Francés Intensivo I y II”, dos horas diarias en el DELEX de la Facultad de Idiomas. Ella comenzó el curso callada, concentrada y sin participaciones, pero eventualmente se volvió proactiva y segura de sí misma.

AG3 –Abiran– es un estudiante de Miradores, localidad de Veracruz. Él tenía 20 años y comenzó sus estudios de licenciatura en el año 2018. Se identificó que su nivel

de lengua inglesa era B1 de acuerdo con los resultados del examen diagnóstico. AG3 se encontraba cursando francés principiantes A1 en el DELEX. Era un estudiante inconstante, con breves participaciones, pero que colaboraba de manera efectiva en trabajos grupales.

CD4 –Frida– es una estudiante mujer originaria de la Ciudad de Coatzacoalcos, Veracruz. Ella tenía 18 años y gusto por el inglés y el japonés. No contaba con certificación de nivel de lengua inglesa y obtuvo el nivel B1 en el examen diagnóstico al inicio del curso de Estrategias. Se encontraba estudiando japonés principiantes en el DELEX. CD4 mostraba gran facilidad de memorización y sensibilidad en sus intervenciones en el aula.

CF5 –Mónica– es una estudiante mujer que proviene de Xalapa, en el Estado de Veracruz; CF5 tenía 19 años al momento de participar en la investigación y comenzó sus estudios de licenciatura en el año 2018. No contaba con ninguna certificación de lengua inglesa y en el examen diagnóstico obtuvo el nivel A2 de lengua inglesa. CF5 habla español como L1, el inglés era su L2 en tanto que estaba estudiando la lengua como parte de su programa de licenciatura y se encontraba estudiando francés principiante A1 en el DELEX de la Facultad de Idiomas cuando se llevó a cabo el estudio.

CG6 –Lilian– es una estudiante mujer de la Ciudad de Córdoba, en el Estado de Veracruz, de 19 años al momento de participar en la investigación. No contaba con ninguna certificación de lengua inglesa y se le diagnosticó el nivel A2 de lengua inglesa de acuerdo con el MCERL. Ella habla español como L1 y estudiaba francés principiantes A1 (DELEX) de la Facultad de Idiomas cuando se llevó a cabo el trabajo de campo en este estudio. Ella era una estudiante ordenada y curiosa.

CH7 –Diana– es una estudiante mujer de Xalapa, Veracruz de 18 años, sin certificación de lengua y con un nivel de inglés A1 de acuerdo con su evaluación diagnóstica al inicio del curso de Estrategias. Este caso en particular tenía un conocimiento del inglés bajo y aunque estaba inscrita en el curso de francés principiantes A1 en el DELEX, decidió desertar a mitad del periodo escolar para enfocarse en el estudio del inglés. Era una estudiante un tanto insegura, con deseos de aprender, pero sin los conocimientos básicos del inglés. Ella realizaba todos sus trabajos y comenzó a ser más participativa conforme su nivel se lo fue permitiendo.

CI8 –Wendy– es una estudiante mujer de Xalapa, Veracruz, quien tenía 19 años al momento en que se llevó a cabo la investigación. Contaban con un nivel A2 de acuerdo con los resultados de su evaluación diagnóstica. Ella estudiaba francés principiantes A1 en el DELEX durante su primer periodo escolar en la Licenciatura en Lengua Inglesa. Era una estudiante participativa, pero titubeante en sus intervenciones. Tenía deseos de aprender y facilidad para la comprensión de presentaciones.

CJ9 –Tania– es una estudiante mujer de Xalapa, Veracruz. Ella tenía 20 años cuando inició sus estudios de licenciatura. Obtuvo un nivel A1 al tomar el examen diagnóstico en el curso de Estrategias, por lo tanto, no contaba con ninguna certificación de lengua. CJ9 se encontraba estudiando francés principiantes A1 en el primer periodo escolar. Era una estudiante callada, seria y que intentaba cumplir las tareas en el aula, pero con dificultades de atención.

CK10 –Sarahi– es una mujer estudiante de 20 años de Coatzacoalcos, Veracruz, quien contaba con un nivel de inglés A2 al iniciar el periodo escolar agosto – noviembre 2018. Ella estaba estudiando francés en el DELEX cuando esta investigación estaba en

curso. Era una estudiante constante, concentrada en sus tareas y con deseos de aprender en cada una de las actividades.

CL11 –Alejandro– es un estudiante originario de la Ciudad de Xalapa, Veracruz. Él tenía 18 años y gusto por el inglés y la cultura. No contaba con certificación de nivel de lengua inglesa y obtuvo el nivel B1 en el examen diagnóstico al inicio del curso de Estrategias. Se encontraba estudiando japonés principiantes en el DELEX. Era un estudiante activo, organizado, responsable y creativo.

CN12 –Luis– es un estudiante originario de la Ciudad de Xalapa, Veracruz. Él tenía 18 años cuando comenzó a estudiar la Licenciatura en Lengua Inglesa. No contaba con certificación de nivel de lengua inglesa y obtuvo el nivel A2 en el examen diagnóstico al inicio del curso de Estrategias. Se encontraba estudiando japonés principiantes en el DELEX. Era un estudiante serio, organizado, cumplido y sistemático.

CO13 –Alfredo– es un estudiante originario de la Ciudad de Xalapa, Veracruz. Él tenía 19 años cuando ingresó a la universidad. No contaba con certificación de nivel de lengua inglesa y obtuvo el nivel B1 en el examen diagnóstico al inicio del curso de Estrategias. Se encontraba estudiando francés principiantes en el DELEX. Era un estudiante participativo, analítico y seguro de sí mismo.

CP14 –Juan Luis– es un estudiante originario de la Ciudad de Xalapa, Veracruz. Él tenía 20 años. No contaba con certificación de nivel de lengua inglesa y obtuvo el nivel B1 en el examen diagnóstico al inicio del curso de Estrategias. Se encontraba estudiando francés principiantes en el DELEX. Era un estudiante sociable, jefe de sección y colaborativo en el aula.

CQ15 –Jorge– es un estudiante serio, callado e introvertido, originario de la Ciudad de Xalapa, Veracruz. Él tenía 19 años al iniciar el curso de Estrategias. No contaba con certificación de nivel de lengua inglesa y obtuvo el nivel A1 en el examen diagnóstico al inicio del curso. Se encontraba estudiando francés principiantes A1 en el DELEX.

A continuación, se muestra una tabla que contiene datos y características comunes de los participantes (estudiantes generación 2018):

Tabla 2. Participantes del estudio de caso

15 participantes	**CA1, CM2, AG3, CD4, CF5, CG6, CH7, CI8, CJ9, CK10, CL11, CN12, CO13, CP14, CQ15**
Edad	De 18 a 20 años
Sexo	9 mujeres y 6 hombres
Lugar de origen	Estado de Veracruz
Cursos de la Licenciatura en Lengua Inglesa que estudiaban al momento de la recolección de datos	Inglés Principiantes Estrategias para el Aprendizaje de LE Fundamentos de Cultura Contemporánea Taller de Lectura y Redacción Una L3 en el DELEX (alemán, francés o japonés)
Estudios previos y su contexto educativo	Preparatoria pública *CM2 el único caso distinto, quien estudió una licenciatura en Medicina, en la UACH, pero sólo dos semestres. *CD4 es la única participante que estudió la preparatoria en una institución privada.
L1	Español
L2	Inglés
Nivel de lengua inglesa de acuerdo con el MCERL	Del nivel A1 al nivel B1

Fuente: autoría propia. Esta tabla muestra la descripción general con los elementos en común que comparten los participantes.

En resumen, los participantes de esta investigación pertenecen a la generación 2018 de la Licenciatura en Lengua Inglesa, todos y todas se encontraban cursando la experiencia educativa de Estrategias de Aprendizaje de Lengua Extranjera (agosto –

noviembre 2018) y se seleccionaron 5 participantes de cada sección/grupo (3 secciones, 15 participantes en total) del curso en cuestión, por sus características arriba mencionadas. La selección los participantes, fue no probabilística, intencional (Padua, 1979), en tanto que por este medio se seleccionan algunos casos que resultan ser "típicos". La selección fue orientada por información (Flyvbjerg, 2006), condicionada al caso de este estudio y, así, poder maximizar la utilidad de la información obtenida en el pilotaje en todo el trabajo de campo del estudio. A continuación, se detallarán los métodos de recolección de datos y el procedimiento para recolectarlos.

4.6 Recolección de datos mediante una intervención narrativa

Los diseños de investigación cualitativa son formas de abordar el fenómeno bajo estudio, deben ser flexibles, abiertos y comprenden tipos básicos, tales como diseños etnográficos, prácticos o participativos (investigación-acción), estudios de caso y diseños narrativos, entre otros. Cabe señalar que las fronteras entre tales diseños son sumamente relativas (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 492), "[…] realmente no existen, y la mayoría de los estudios toma elementos de más de uno de éstos", es decir, los diseños se yuxtaponen.

Este estudio recolectó los datos cualitativos sobre las experiencias, individuales (percepciones) y colectivas (socioculturales) de los estudiantes participantes para describirlas y analizarlas mediante una intervención narrativa. Creswell (2005) señala que el diseño narrativo en diversas ocasiones es un esquema de investigación, pero también una forma de intervención, como es el caso de esta investigación, ya que el contar una historia ayuda a procesar cuestiones que no estaban claras o conscientes.

Los datos se obtienen de autobiografías, biografías, entrevistas, documentos, materiales personales y testimonios. En este caso particular, los datos se recolectaron mediante entrevistas semiestructuradas, observaciones participantes junto con un diario de campo con notas reflexivas y bitácoras semanales de los participantes en el caso de este estudio.

Particularmente en esta investigación, la intervención narrativa se refiere al episodio de la vida de los individuos participantes en el que se construyeron estrategias de aprendizaje específicas; se añade la historia de los mismos participantes para representar la época en que dicha construcción dio lugar en la universidad. En estos diseños, más que un marco teórico, se "utiliza una perspectiva que provee de estructura para entender a los sujetos de estudio y escribir la narrativa, contextualizando el tiempo y lugar donde ocurrieron las experiencias que representen lo que los estudiantes conciben como sus estrategias de aprendizaje" (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 506).

Asimismo, los textos y narraciones orales proveen datos "en bruto" para ser analizados por el investigador. De hecho, el investigador analiza diversas cuestiones: historia de vida, pasaje o acontecimiento(s); ambiente (tiempo y lugar) en el cual vivió la persona o grupo y sucedieron los hechos; interacciones; secuencia de eventos y resultados. En este proceso, el investigador reconstruye la historia del individuo o la cadena de sucesos (casi siempre de manera cronológica: de los primeros hechos a los últimos), posteriormente la narra bajo su óptica y describe (sobre la base de la evidencia disponible) e identifica categorías y temas emergentes en los datos narrativos (que provienen de las historias contadas por los participantes y la propia narración del investigador) (Hernández Sampieri et al., 2010).

Mertens (2005) divide a los estudios narrativos en varios tipos de intervenciones: a) de tópicos (enfocados en una temática, suceso o fenómeno), el cual se adecua al fenómeno de construcción de estrategias de aprendizaje que es estudiado en esta investigación; b) biográficos (de una persona, grupo o comunidad; sin incluir la narración de los participantes "en vivo", ya sea porque fallecieron o no recuerdan a causa de su edad avanzada o enfermedad, o son inaccesibles); y c) autobiográficos (de una persona, grupo o comunidad incluyendo testimonios orales "en vivo" de los actores participantes).

Al igual que en los diseños etnográficos, no existe un proceso predeterminado para implementar un estudio narrativo; no obstante, se efectuó una exploración del significado de las experiencias narradas y documentadas (el sentido general de los datos) de los participantes por medio de 1) entrevistas y 2) bitácoras, así como 3) observaciones participantes y diario de campo con notas reflexivas que constituyen y permitieron identificar las experiencias personales, grupales y sociales de los actores principales de esta investigación, lo cual residió en la triangulación de los datos. Este procedimiento de intervención narrativa se caracterizó por tener la posibilidad de regresar a los datos en diversas ocasiones, incluso con la oportunidad de que los propios participantes revisaran la información proporcionada para extender sus reconocimientos y percepciones. A continuación, se detalla cada uno de los métodos de recolección de datos.

4.7 Métodos de recolección de datos: entrevista semiestructurada, bitácoras de los participantes, observación participante con diario de campo y notas reflexivas

Un método de recolección de datos —o técnica como lo menciona Bertely (2000, p. 18) — no constituye, en sentido estricto, un método de investigación definido como el marco

epistemológico. De modo que el marco epistemológico a partir del cual oriento mis inscripciones e interpretaciones se une al abanico de posibilidades que proporciona el enfoque cualitativo de investigación: un estudio de caso, empleando la narrativa como intervención; métodos de recolección de datos de naturaleza etnográfica como la observación, observación participante y la entrevista semiestructurada.

Así, este diseño sombrilla que propongo —con diversos elementos del enfoque cualitativo— abona a que los objetivos del estudio sean alcanzados y permite emplear la observación participante, además de la entrevista semiestructurada como base fundamental de la recolección de datos. A continuación, se detallan los métodos de recolección de datos uno por uno, así como su papel en el trabajo de campo.

4.7.1 Entrevistas semiestructuradas

Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas a profundidad (de 45 a 65 minutos de duración) para inquirir este fenómeno educativo y lingüístico; se añadió la dimensión cualitativa al estudio y adecuó la dirección de la investigación, en tanto que la entrevista cualitativa es íntima, flexible y abierta.

Las entrevistas pueden examinar los fenómenos de pensamiento, sentimiento y acción (Arksey y Knight, 1999). Asimismo, Denzin y Lincoln (1998) establecen que “La entrevista es una conversación, el arte de preguntar y escuchar. No es una herramienta neutral, ya que al menos dos personas crean la realidad de la situación de la entrevista. En esta situación se proporcionan respuestas” (traducción porpia) (p. 146). Además, Arksey y Knight (1999) comentan que probablemente las entrevistas enriquezcan el

proceso de investigación al tener un panorama más claro de lo que los participantes conciben respecto a sus formas de estudiar el idioma inglés.

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. En las entrevistas estructuradas, el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden). Ahora bien, las entrevistas semiestructuradas —correspondientes a este estudio— se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están predeterminadas. Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejar el ritmo, la estructura y el contenido (Grinnell y Unrau, 2007).

Para la recolección de los datos en esta investigación se diseñó un formato de guía para conducir la entrevista semiestructurada, que incluye los siguientes aspectos: a) información personal de los participantes, b) construcción de sus estrategias de aprendizaje de lenguas, c) uso de dichas estrategias y d) desarrollo de estrategias. Las entrevistas se llevaron a cabo en idioma español, lengua materna de los participantes, para estimular su libre expresión; sin embargo, antes se ofreció la oportunidad de decidir el idioma en el que querían participar en la entrevista, porque esta decisión podría ser un tema de discusión en el procedimiento de recolección de los datos. Todos los participantes eligieron el idioma español para las entrevistas.

4.7.1.1 Procedimiento para llevar a cabo las entrevistas. Se utilizó un teléfono celular para grabar las entrevistas en un sitio estratégico para que el entrevistado no estuviera intimidado ni distraído. Además, se les informó a los entrevistados acerca del proceso de recolección y de manera unánime consintieron que las entrevistas fueran grabadas, antes de iniciar la.

Las entrevistas se realizaron del mes de diciembre de 2018 al mes de enero de 2019, en periodo escolar intersemestral, una vez que las actividades escolares eran menos demandantes. Las 15 sesiones de entrevistas duraron entre 45 minutos a una hora aproximadamente. Asimismo, se diseñó una guía de entrevista el cual fue un formato que se tuvo presente en cada una de las entrevistas, pero se ocupó a discreción para evitar que los participantes se distrajeran o abrumaran. Esta guía de entrevista se diseñó para la etapa del pilotaje y se mantuvo tal cual por su efectividad y profundidad. El formato de entrevista semiestructurado se divide en cuatro secciones principales:

Información personal. Esta sección permitió recolectar todos los datos referentes a las condiciones y contextos de aprendizaje de cada participante para conocer sus casos específicos.

Experiencia con el idioma inglés previo al ingreso a la UV. Este apartado permitió identificar contextos educativos; es decir, por medio de estas preguntas se identificó el inicio de la construcción de las estrategias de aprendizaje de los participantes, así como el porqué y el cómo se gestaron dichas estrategias antes de la universidad.

La experiencia con el idioma inglés de los participantes en la UV. Por medio de las preguntas formuladas en este componente de la entrevista se pudo explorar el uso y modificación recurrente de estrategias de aprendizaje de lengua durante sus estudios de

educación superior. Estos datos recolectados a través de este conjunto de preguntas coadyuvaron a la generación de una posible clasificación de estrategias de aprendizaje del inglés, ya reconstruidas en la UV, a nivel licenciatura.

Desarrollo y reconstrucción de estrategias. Aquí se intentó comprender desde la voz de los participantes, cómo han cambiado sus estrategias de aprendizaje de lengua, el impacto de elementos socioculturales y de interacción en el uso de sus mismas estrategias.

Al término de casa sesión, se puso especial atención a comentarios emergentes que no fueron grabados para después inscribirlos e interpretarlos en las notas reflexivas del diario de campo incluido en las observaciones participantes.

4.7.2 Observación participante

En la presente obra, la intervención de condiciones etnográficas jugó un papel esencial en términos de procedimiento; es decir, la observación participante —íntimamente enlazada con la etnografía educativa— funcionó como una técnica de recolección de datos (Bertely, 2000) en el proceso de recopilación de estos. De esta manera, mi función fue la de observador activo, siendo partícipe en las observaciones de los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa, pertenecientes a la generación 2018, y con los cuales compartía el aula como facilitador en el curso de Estrategias para el Aprendizaje de Lengua Extranjera en el periodo agosto 2018 – enero 2019.

La observación y la participación jugaron un papel toral en este estudio, ambas se realizaron de manera sistemática para su validez (Bertely, 2000). Es así como esta intervención se inscribe en el uso de técnicas de recolección de datos de la etnográfica educativa. Considero que una identificación oportuna entre técnica y método de

investigación en etnografía educativa se produce al plantear la utilización de una técnica como la observación participante, en tanto que ésta se refiere a los procedimientos que "permiten observar e introducirme en el campo de estudio, participar en la vida cotidiana de los sujetos estudiados y comprender el funcionamiento de la institución escolar" (Bertely, 2000, p. 28). Esto permitió no sólo describir, sino inscribir e interpretar los diversos capitales culturales de los participantes, así como su vida escolar en la universidad, mediante la recuperación de las voces, las acciones (estrategias de aprendizaje de lengua), conductas y significados inmediatos, desde el punto de vista de los mismos actores sociales.

Bertely (2000, pp. 29-36) propone tres niveles de reconstrucción epistemológica: la acción social significativa, el entramado cultural y hegemonía, consenso e instrumentos de significación. El primer nivel, la acción social significativa, posee nexos con la orientación implícita que rige la inscripción e interpretación de la acción significativa de los actores que participan en la construcción de la cultura escolar. Sí, la persona se construye al interactuar socialmente y al colocarse en el lugar de los otros (Herbert, 1982, en Bertely, 2000, p. 30). De hecho, el interaccionismo simbólico (Blumer, 1962, en Bertely, 2000) sostiene que la realidad social es producto de una construcción social; toda situación humana se construye en un contexto y los significados se crean y recrean en la interacción social cotidiana. Al intervenir como observador participante, pienso que la realidad escolar, en cuanto a estrategias de aprendizaje del inglés, se construye socialmente, en un contexto específico, y los significados de lo que implica participar y aprender en la escuela son creados y recreados en la vida escolar cotidiana.

En cuanto al segundo nivel propuesto por Bertely (2000), el entramado cultural, mi reto como observador consistió en comprender, desde adentro y en situaciones específicas, las condiciones socioculturales en la reconstrucción de estrategias de aprendizaje del inglés–oficiales y no oficiales, escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión pública- que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada. Finalmente, el tercer nivel se relaciona con la orientación política del actor educativo, en particular con el vínculo entre el ejercicio hegemónico y lo que sucede en los salones de clases y escuelas que estudiamos. Es clave mencionar que las dimensiones de objetividad y subjetividad del investigador entran en juego frente a lo que se observa.

Estos tres niveles de reconstrucción ofrecen un andamiaje metodológico adicional que, en conjunto con productos de otros académicos, podría permitir aclarar confusiones y dudas, además de aportar nuevos puntos para el análisis metodológico en México mediante un proceso constructivo y dialéctico. Al mencionar una reconstrucción permanente, yo me identifico con lo que propongo en esta investigación (reconstrucción de estrategias de aprendizaje de lenguas), porque la tarea del observador estriba en amalgamar, articular y volver a construir interpretaciones, trabajando en cada nivel de reconstrucción epistemológica.

4.7.3 La bitácora semanal de los participantes

Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos y materiales diversos. Los materiales pueden coadyuvar a comprender el fenómeno central de estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, instituciones educativas, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinean sus

historias y estatus actuales. Son de utilidad para el investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal (LeCompte y Schensul, 2013). Entre tales elementos se pueden incluir cartas, diarios personales, fotografías, documentos escritos de cualquier tipo, como bitácoras de estudiantes que registran su quehacer en el aula y fuera de ella (acciones, comportamientos, emociones y conductas) (Hernández Sampieri et al., 2018).

La bitácora semanal de los participantes fue una técnica de recolección de datos en esta investigación con el fin de recabar información acerca de las estrategias metacognitivas de los participantes, sobre sus reflexiones acerca de su desempeño y desarrollo de aprendizaje. Esta bitácora semanal tuvo una duración de 14 semanas, es decir, 14 entradas de bitácora en un diario de aprendizaje para su experiencia educativa de Estrategias para el aprendizaje de lengua extranjera. Los elementos sugeridos, y que sirvieron como guía para la redacción y registro de esta bitácora semanal, fueron los siguientes:

- ¿Qué aprendí esta semana?
- ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué hice para aprenderlo?
- ¿Para qué me podría servir lo aprendido?
- ¿Cómo me sentí al aprenderlo?
- ¿Qué me hizo falta aprender? ¿Por qué?
- ¿Qué me hubiese gustado aprender y que no lo hice? ¿Por qué?

Las bitácoras semanales no tenían requisitos específicos en cuanto al formato ni lineamientos de escritura. Únicamente se les solicitó a los participantes considerar los elementos arriba señalados para la redacción de sus bitácoras a modo de reflexión, lo

cual abonó una fuente de información auto descriptiva y de reconocimiento de sus propias estrategias de aprendizaje y las de los otros.

4.8 Trabajo de campo: procedimiento de recolección de datos

El trabajo de campo en esta investigación se entiende como el procedimiento detallado para la recolección y registro de datos. El trabajo de campo más que una técnica es una situación metodológica, un proceso, una secuencia de acciones (Velasco y Díaz de Rada, 2006, p. 18).

De acuerdo con la lógica de la investigación etnográfica de Velasco y Díaz de Rada (2006), el trabajo de campo es un ejercicio de ejercicios múltiples. En palabras de Griaule, este ejercicio se trata de un juego de máscaras (Díaz de Rada, 2006, p. 23). Con relación al papel que desempeñé en mi intervención etnográfica en el aula, se puede describir a manera de etnógrafo-observador participante; es decir, no se adoptó el rol de extranjero circunspecto, sino más bien, eventualmente, fui aceptado y aspiraré a jugar el papel del profesional. Esta máscara profesional fue empleada combinándola con la de un profesor-investigador que muestra un vivo interés por las más insípidas historias personales (Clifford, 1990, p. 139).

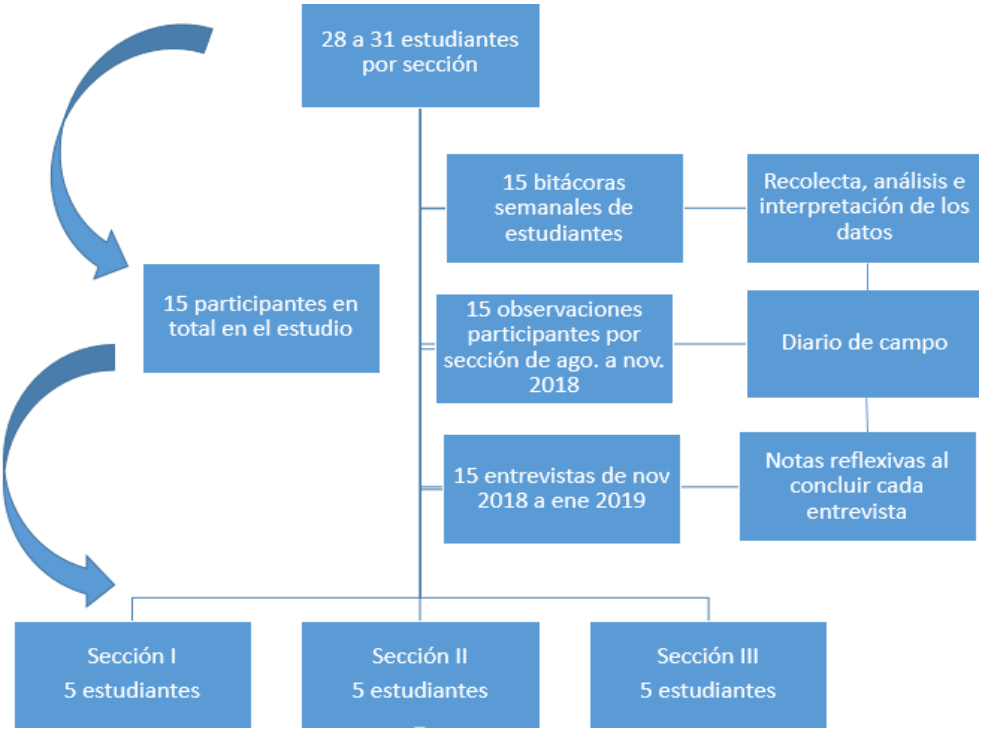
Asimismo, los principios de la originalidad metodológica del trabajo de campo instauran la base para la intervención que comprende este estudio, ya que una cultura debe ser vista a través de quien la vive y por medio del observador científico. Una cultura debe ser tomada de un todo; las conductas culturales no pueden ser aisladas del contexto en el que ocurren. En este tenor, hacer investigación se vuelve un arte en tanto

que la sensibilidad del investigador funge como elemento fundamental de la comprensión y la conducción de la investigación.

El trabajo de campo asume que el ser humano es el mejor instrumento para estudiar los grupos humanos. La mejor estrategia para el análisis de los grupos humanos es establecer y ejecutar relaciones sociales con las personas que los integran (Velasco y Díaz de Rada, 2006, p. 23). En este sentido, el observador participante y el participante observador, quien se involucra y sale del grupo simultáneamente, se convierte en un actor social más. Esta acción social implica fungir como un miembro más de la comunidad, de la comunidad universitaria en el caso de esta investigación.

Es importante describir el procedimiento que se siguió para la recolección de los datos. A continuación, se presenta un esquema que muestra el proceder en la recolecta:

Figura 1. Esquema del procedimiento para la recolección de datos**.**



Fuente: Autoría propia.

En primer lugar, se realizaron observaciones en tres secciones del curso de Estrategias de la LLI. Cada grupo contaba con un número de estudiantes que iba de 28 a 31. Se observó específicamente a cinco estudiantes por cada sección durante cuatro meses, del mes de agosto al mes de noviembre de 2018. Estos estudiantes observados fueron los representativos de la población en contexto. Todos los participantes aceptaron formar parte del estudio y firmaron la carta de consentimiento antes de ser observados sistemáticamente. Inmediatamente después de cada observación, se registraron notas reflexivas, a modo de un diario de campo, que fueron un primer acercamiento al análisis y a la interpretación de los datos. En total, del curso "Estrategias…" se recolectaron 15 registros de observación participante por sección.

En segundo lugar, se les solicitó a los y las estudiantes redactar una bitácora semanal como parte de los productos a evaluar en el curso. Los participantes redactaron una entrada semanal durante los cuatro meses que fueron observados (agosto – noviembre 2018). A partir de los extractos de las bitácoras semanales, se procedió a analizar e interpretar la información y a identificar estrategias que los estudiantes usaban de manera común, así como emociones, comportamientos, patrones y características de aprendizaje. También, estos datos coadyuvaron a diseñar un formato de entrevista semiestructurada.

Por último, se entrevistó a los 15 participantes del estudio del mes de noviembre de 2018 a enero de 2019 en diferentes espacios debido a las peticiones de los propios estudiantes y a la disponibilidad los lugares: el cubículo 2 y la sala de usos múltiples del Centro de Autoacceso de la Facultad de Idiomas, UV, la explanada de la Unidad de Humanidades, y en los salones G-15, F-20 y F-22. Las entrevistas tuvieron una duración

de entre 45 a 65 minutos, pues fueron a profundidad y semiestructuradas, es decir, los participantes tuvieron la posibilidad de expresarse abiertamente y hubo preguntas no planeadas que surgieron al momento de entablar la plática con ellos y ellas. Estas entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los participantes y cuatro de ellas fueron transcritas de manera manual, lo cual fue un proceso que llevó cerca de tres meses, pues fue parte del Seminario de Investigación IV del Doctorado en Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada; las 11 entrevistas restantes se transcribieron con el apoyo de la herramienta Google Docs, la cual utiliza el micrófono de para redactar la videograbación. Después de la transcripción, se revisaron a detalle para verificar que las expresiones, puntuación, y la coherencia se mantuvieran intactas. Al analizar estas entrevistas, se utilizaron tanto la trascripción como la grabación en la plataforma ATLAS.ti. Por último, se registraron notas reflexivas, a manera de un diario de campo, inmediatamente después de cada entrevista para almacenar interpretaciones, pensamientos e ideas que se produjeron por la profundidad de las entrevistas.

4.8.1 Diario de campo

El diario de campo en este estudio se refiere al proceso de almacenaje de la narrativa que condujo a la elaboración de los datos a través de un discurso inteligible, significativo y que involucra fundamentalmente describir, traducir, explicar e interpretar de manera sistemática, mediante notas reflexivas, producto de las observaciones y entrevistas (Velasco y Díaz de Rada, 2006, p. 42).

Sumado a lo anterior y de acuerdo con Velasco y Díaz de Rada (2006), la escritura de un diario podría proporcionar flexibilidad al investigador en tanto que se entiende el

estudio como un ciclo abierto, donde más que secuencias “encontramos momentos a los que el investigador puede tener que retornar una y otra vez” (p. 111). En este sentido, como investigador, me he conducido con versatilidad entre la realización de entrevistas con participantes ya bien conocidos, la realización de observaciones, la escritura del diario de campo y el replanteamiento de ideas previas o de algunas indicaciones previstas en el proyecto.

En este diario de campo se llevó un control de las notas reflexivas, producto de las observaciones y las entrevistas como un apoyo complementario. Estas reflexiones estarán disponibles para mi consulta, pues permitirán dar elementos interpretativos para las observaciones que realizaré como parte del trabajo de campo. También, estas notas, serán relevantes para poder seguir al entrevistado y corroborar algunas de sus respuestas. Por ejemplo, quizá los participantes puedan contar muchas más cosas y solicitar no grabar el comentario de cierre que harán, y justamente en ese momento emerger información relevante que se debe considerar y reflexionar después de las entrevistas en un diario de campo.

4.9 Rigor en la investigación: validez y confiabilidad

Siendo los criterios de validez y confiabilidad el correlato operativo del concepto de “objetividad científica”, éstos deben ser establecidos. De acuerdo con Martínez (2006), la confiabilidad resulta un requisito complejo para las investigaciones cualitativas, dada la imposibilidad de que, por ejemplo, dos etnógrafos repitan exactamente la misma investigación sin que existan variaciones de contexto o aquellas propias del investigador, en cuanto instrumento interpretativo y reactivo del trabajo de campo. No obstante, las

dificultades bien pueden ser minimizadas, tanto en el diseño de investigación (triangulaciones, utilización de variaciones técnicas, reflexividad y vigilancia de los datos, sistematización en la intervención) como en la confrontación de experiencias dentro de una comunidad disciplinaria, que en su extensión y heterogeneidad pueda informar sobre el grado de fiabilidad de las distintas experiencias en el aula (Bertely, 2000).

Este estudio se inscribe en una propuesta de criterios de validez y confiabilidad que se adecúen a la metodología propuesta y al referente empírico abordado. Es decir, una reformulación de los criterios de validez que analicen la relación investigador-sujeto de investigación, dado que en los estudios cualitativos el foco no es puesto en las relaciones explicativas (causa-efecto), sino en las relaciones de significación (las relaciones entre una práctica y el sentido adjudicado por los actores a la misma).

Así, la “contaminación” de las conjeturas realizadas por el investigador no será la misma, ya que no se trata de relaciones entre variables, sino relaciones establecidas entre sistemas simbólicos. Esto implica el acercamiento a la validez interna –o credibility (Lincoln y Guba, 1985)– en donde no se enfatiza el control de las variables, sino en el conocimiento de los factores contextuales y las interpretaciones intervinientes, tanto de los sujetos estudiados como del propio investigador y sus interpretaciones en cuanto actor social perteneciente a sus propios sistemas socioculturales. En el caso de la validez externa, la capacidad de representatividad, en este estudio involucra el proceso de selección de la muestra ya explicado a detalle para los propósitos de esta investigación y el pilotaje para corroborar la pertinencia de los métodos de recolección de datos dibujándolo como un caso-contexto particular.

Además, debido a la intervención narrativa, se espera recibir retroalimentación por parte de los mismos participantes, estudiantes y profesores, quienes podrían aportar una visión profunda y atinada del proceso y los datos recolectados. De este modo se espera poder abolir cualquier tipo de error de interpretación y cualquier alteración de la información.

4.10 Teoría Fundamentada: estrategia metodológica de análisis de datos

Para abordar el análisis de datos, he adoptado estrategias de Teoría Fundamentada (TF) (en inglés Grounded Theory, GT). De acuerdo con Galeano (2007), la TF es una estrategia metodológica que surge para generar teoría y realizar investigación social, como una contraposición a teorías funcionalistas y estructuralistas en los años 70. Asimismo, la TF buscaba legitimar la investigación cualitativa "[…] ya que en la década de los sesenta este enfoque tenía baja credibilidad entre los sociólogos porque se consideraba inviable una adecuada verificación" (Strauss y Corbin, 1994, p. 275). La TF es la más explícita y sistemática forma de construir teoría (Glaser, 1967, en Galeano, 2007, p. 161); se trata de una "[…] estrategia que permite analizar los significados simbólicos de los individuos penetrando en su interioridad, se trata de descubrir el significado profundo de la experiencia vivida por los individuos en términos de sus relaciones con tiempo, espacio e historia personal" (Stern, 1994, p. 215, en Galeano, 2007).

El marco de referencia de la TF es el interaccionismo simbólico, en el cual

> […] el investigador intenta determinar qué significado tienen la forma de vestir, los artefactos, los gestos y las palabras para los individuos o los grupos sociales, y cómo interactúan unos con otros. Desde este punto de vista, el investigador

espera construir lo que los participantes ven como realidad social (Stern, 1994, p. 215, en Galeano, 2007).

El actor interactúa con los fenómenos que suceden en su mundo (aula), y al interactuar da lugar a un proceso. Por tanto, la conducta humana es, resultado de un amplio proceso interpretativo en el cual los participantes, individual o colectivamente, van definiendo y guiando sus acciones (estrategias de aprendizaje de lengua extranjera) frente a los eventos y situaciones que enfrentan (Strauss y Corbin, 1990).

Realizar esta investigación con la estrategia de la TF ha requerido combinar la imaginación, la creatividad, la intuición y el sentido común con la rigurosidad, la sistematicidad y la aplicación cuidadosa de principios y procedimientos para el análisis, la conceptualización, la verificación y la generación de teoría. Es decir, el proceso de análisis de datos —desde la recolección de estos— siguió una intuición interna y externa fundada en el área sustantiva de las estrategias de aprendizaje y las relaciones entre patrones hallados en las mismas. La TF señala que, si bien la teoría formal puede ser generada directamente a partir de los datos, es más deseable, y por lo general necesario, construirla desde una teoría sustantiva (Sandoval, 1997, p. 53).

El aspecto central de este libro son las estrategias de aprendizaje del inglés; se ha buscado la ampliación de la teoría y la generación de una taxonomía formal mediante una rigurosa conceptualización teórica para hallar patrones de acción e interacción: modelos explicativos de la conducta apoyados por los datos. Este proceso de análisis cuidadoso de los datos se efectuó de manera simultánea con la recolección misma, verificando teoría y realidad —realidad como construcción social— e interpretando lo más significativo y relevante de los datos. En este sentido, los participantes se construyen mediante la interacción y acción social.

El argumento más importante de esta metodología es que debe reflexionarse de manera sistemática la multiplicidad de perspectivas durante la investigación porque ello contribuye a la construcción de teoría incorporando concepciones no visibles, al tiempo que previene ser coaptado por aquéllas, es decir, que el investigador se deje influir por los actores sociales a tal punto que se “desdibuje" su papel como analista y creador de teoría.

Ahora bien, Holliday (2002) manifiesta que el principal objetivo de la teoría fundamentada es derivar teoría que se encuentra fundada en los datos recolectados de manera inductiva, de ahí su nombre. En oposición a las aproximaciones hipotético-deductivas, Glaser y Strauss definieron la TF como una “aproximación inductiva en la cual la inmersión en los datos sirve de punto de partida del desarrollo de una teoría sobre un fenómeno” (Guillemette, 2006, p. 32), que tiende “a generalizar en la dirección de las ideas teóricas, subrayando el desarrollo de teorías más que la prueba de una teoría” (Hunt y Ropo, 1995, p. 379). De este modo, se cambia el orden usual de la revisión de la literatura y la recolección de los datos.

La TF busca adaptar los descubrimientos previos a las características específicas del fenómeno en estudio (Hirschman y Thompson, 1997). Asimismo, Merriam (1995) añade que la TF podría ser un significativo método de análisis de datos, ya que el investigador es capaz de comparar un segmento de información con otro para determinar similitudes y diferencias. En esta línea, Gillham (2000) indica que en la etapa del análisis de datos y construcción de la teoría existe una interacción consciente entre los objetivos del estudio, las evidencias tomadas de los datos y la teorización, la cual es constante en

los datos a través del análisis y dota constantemente de una dirección apropiada para los propósitos específicos de la investigación.

4.10.1 Microanálisis: codificaciones abierta y axial

Se llevó a cabo un análisis detallado al comienzo de la recolección de datos, incluso a partir del diseño de un formato de guía de entrevista, colocando posibles categorías iniciales en una tabla de este mismo formato, incluyendo sus propiedades y dimensiones que podrían sugerir relaciones entre ellas; una combinación entre codificación abierta y codificación axial. El microanálisis llevado a cabo no fue un proceso estructurado, sino más bien dinámico, de flujo libre y creativo en el que pasé de un lado a otro entre tipos de codificación, usando con libertad técnicas analíticas de TF: codificación abierta, codificación axial y comparaciones constantes.

En consecuencia, se realizó un análisis línea por línea, buscando y segmentando conceptos y palabras o frases clave para poder codificar. Después, estos conceptos fueron agrupados en subcategorías y luego en categorías. Los datos que emergieron de cada participante fueron constantemente comparados con los de los demás, así como los datos recolectados por medio de diversos métodos: entrevistas, observaciones, bitácoras, notas de campo. Este aspecto de teoría fundamentada es conocido como el método de comparación constante para análisis de datos cualitativos (Burden y Roodt, 2007, p. 15). Este análisis de datos y método de triangulación fue empleado para evadir interpretaciones erróneas.

Por otro lado, la codificación axial es un punto en el que se identificaron relaciones y conexiones entre categorías emergentes durante la etapa anteriormente descrita. De

Vos et al. (2005, p.348) definen la codificación axial como una serie de procedimientos en donde los datos son colocados nuevamente juntos en nuevas formas después de la codificación abierta, realizando conexiones entre categorías. Es decir, se examinaron e interpretaron los datos minuciosamente, de manera verosímil mediante argumentos y reportando teoría proveniente de los datos, escuchándolos y discutiendo hallazgos.

De acuerdo con Strauss y Corbin (2002) es el investigador quien es sacudido en su modo de pensamiento corriente. Los datos no son forzados; se les permite hablar. El análisis microscópico obliga al investigador a examinar lo específico de los datos. Hacer microanálisis me orilló a escuchar bien lo que los entrevistados decían y cómo lo decían. Esto significa que se intentó comprender cómo se interpretaron ciertos acontecimientos e impidió saltar precipitadamente conclusiones teóricas propias, teniendo en cuenta las interpretaciones de los entrevistados; fue un ejercicio de metaanálisis mediante el cual se conceptualizaron y clasificaron los acontecimientos, actos y hallazgos. Las categorías que emergieron de las representaciones abstractas de la acción e interacción social y acontecimientos, junto con sus relaciones y memorandos (registro de los análisis, pensamientos, interpretaciones, preguntas e instrucciones para la recolección adicional de datos) del investigador, son las bases sobre las que se desarrolló la teoría.

Todos llevamos con nosotros ciertos conjuntos de suposiciones reconocidas y no reconocidas, lo cual nos conduce a abrirnos paso a través de ellas o al menos aprender a trabajar con ellas, si queremos hacer cualquier avance en el conocimiento. Por medio del escrutinio cuidadoso de los datos, línea por línea, los investigadores descubren nuevos conceptos y relaciones novedosas, y construyen de manera sistemática las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. Durante esta labor, la

sensibilidad del investigador funge como elemento fundamental de la comprensión y la conducción de la investigación. El trabajo de campo asume que el hombre es el mejor instrumento para estudiar los grupos humanos; la mejor estrategia para el análisis de los grupos humanos es establecer y operacionalizar relaciones sociales con las personas que los integran (Velasco & Díaz de Rada, 2006, p. 23).

4.10.2 Método de comparación constante: saturación de información

El método de comparación constante se ocupa de generar teoría respecto de las cuestiones que se investigan (categorías conceptuales y sus propiedades, entendidas como aspectos significativos de las categorías). En el método de comparación constante el investigador simultáneamente codifica y analiza datos, a través de la comparación continua de sus incidentes específicos para desarrollar conceptos; esos conceptos los refina, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente. Considero que una identificación oportuna del método de comparación constante me permite no sólo describir, sino inscribir e interpretar los diversos capitales culturales de los participantes de este estudio, así como su vida escolar en la universidad, mediante la recuperación de las voces, las interacciones y acciones (estrategias), conductas y significados inmediatos, desde el punto de vista de los actores.

De acuerdo con Bertely (2000, p.30), la persona se construye al interactuar socialmente y al colocarse en el lugar de los otros. De hecho, el interaccionismo simbólico sostiene que la realidad social es producto de una construcción social, toda situación humana se construye en un contexto, y los significados se crean y recrean en la interacción social cotidiana. Al intervenir como investigador, sostengo que la realidad

escolar, en cuanto a estrategias de aprendizaje del inglés, se construye socialmente, en un contexto específico, y lo significados de lo que implica participar y aprender en las escuelas son creados y recreados en la vida escolar cotidiana.

En cuanto al entramado cultural, mi reto fue identificar el desarrollo de estrategias —oficiales y no oficiales, escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión de los actores— que conforman el entramado sociocultural de la educación escolarizada en situaciones específicas. Es importante mencionar que las dimensiones de objetividad y subjetividad del investigador entran en juego frente a lo que observa. La TF me ofreció nuevos puntos para el análisis metodológico, mediante un proceso constructivo y dialéctico.

La reconstrucción de estrategias de aprendizaje de lengua extranjera en esta investigación se realizó mediante la interacción social. La tarea ha sido amalgamar, articular y volver a construir interpretaciones, trabajando en cada nivel de reconstrucción epistemológica con los datos recolectados: orales, escritos, gestuales y proxémicos.

4.10.3 Uso del programa de análisis cualitativo ATLAS.ti

La fundamentación teórica del programa ATLAS.ti se basa en la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967, en Galeano, 2007). ATLAS.ti es un programa de análisis cualitativo asistido por computadora (QDA) que permitió: (a) asociar códigos o etiquetas con fragmentos de las transcripciones de 15 entrevistas, 15 registros de observaciones participantes, 15 bitácoras semanales de los participantes, imágenes y materiales teóricos en formatos digitales que no pueden ser analizados significativamente con

enfoques formales y estadísticos; (b) buscar códigos de patrones; y (c) clasificarlos (Lewis, 2004; Hwang, 2008).

Se vació la información obtenida de todos los métodos de recolección de datos. Se llevó a cabo la codificación abierta y en vivo, lo cual facilitó el proceso, permitiendo así la creación y organización (en orden alfabético) de códigos a través del gestor de código. Inicialmente, se aplicó la codificación abierta para considerar cada minúsculo detalle mientras se desarrollaron algunas categorías provisionales que fueron examinadas según propiedades específicas, para luego establecer subcategorías. La información se segmentó, codificó y categorizó identificando uno o más pasajes de texto con un tema y relacionándolo con un código. Se les asignó nombres a todos los códigos lo más cercano posible al concepto que describían. El programa permitió asignar diferentes colores a cada código, grupo de códigos, memorando y grupos de memorandos, para una fácil distinción. Así ATLAS.ti proporcionó una agradable manera de mostrar tanto la codificación y su contexto (Gibbs, 2007).

Durante la codificación axial, se establecieron interconexiones entre categorías y subcategorías. Este proceso empleó el razonamiento inductivo, por el cual las categorías y códigos emergen de los datos a través de continuas y meticulosas revisiones, y de su constante comparación que permitió identificar las principales categorías. La capacidad de navegar por una multitud de documentos primarios que ofrece este programa fue crucial para determinar las conexiones entre las categorías, subcategorías y códigos a medida que iban surgiendo.

Una de las herramientas más útiles de este programa es el Administrador de Códigos-Vínculos que permitió vincular la información de distintos métodos de

recolección, permitiendo así la construcción de redes que coadyuvaron a la construcción de relaciones o vínculos entre conceptos o temas. La creación de redes proporcionó una visualización gráfica de la estructuración de los datos y de temas, así como la densidad en la que los códigos fueron detectados. Finalmente, el programa sistematizó reportes de las citas con los códigos más relevantes que fueron exportados en formato de texto para proceder con la redacción del capítulo de hallazgos.

4.10.4 Análisis de comunicación proxémica y lenguajes corporales

Un sistema para la noción de comportamiento proxémico es una técnica para observar y registrar sistemáticamente niveles de consciencia por parte del investigador (Hall, 1963). Los sonidos, espacios, gestos y artefactos, referidos por Oxford (2003) como biorritmos, sustento y locación son componentes no verbales que implican un análisis detallado en lingüística aplicada.

La investigación en materia proxémica ha estado restringida al comportamiento específicamente cultural, sin embargo, dado que se encontraron datos relevantes de las observaciones participantes, se decidió incluir un análisis de corporeidad y locación que dibuja significados de estrategias de aprendizaje, impactando en la generación de teoría de la TF y construyendo categorías dentro de los hallazgos de esta investigación.

El comportamiento proxémico puede ser visto en función de ocho diferentes dimensiones:

- Identificadores de posición sexual
- Orientación sociofugal-sociopetal
- Factores kinésicos
- Código táctil

- Combinaciones retinales
- Código termal
- Código de olfato
- Volumen de voz (Hall, p. 1017, traducción propia)

Las cinco dimensiones resaltadas en negritas de ocho propuestas por Hall (1963) fueron identificadas en las observaciones participantes y definen la comunicación en el aula: factores kinésicos, código táctil, combinaciones retinales, código termal y volumen de voz. Ni el comportamiento proxémico ni la gestualidad obviamente son lenguaje oral, no obstante, es paralelo al lenguaje rasgo por rasgo. Es, sin embargo, mucho menos especializado y más icónico. La gesticulación se refiere a un movimiento del cuerpo o de cualquier parte de este, el cual expresa pensamientos o sentimientos (Kendon, 1997). Los gestos proporcionan una representación visual de cosas que pueden ser observadas. Con gestos, los participantes utilizan un modo de expresión que retrata en forma palpable parte de lo que se entiende por la expresión verbal.

Este análisis tiende a ser tratado como complemento del lenguaje escrito y oral y abona a la generación de una visión de las estrategias de aprendizaje y su construcción social pocas veces considerada en la literatura. Por lo tanto, lo proxémico y la gestualidad en los datos de la investigación complementaron y compensaron información para el análisis de la información anclada en diferencias culturales y convencionalizaciones de gesticulación en el aula, así como sus implicaciones en la construcción de estrategias de aprendizaje.

Capitulo V

Los hallazgos

"*Research means that you don't know, but you're willing to find out.*"

-- Charles Kattering

Los participantes del estudio construyen la estrategia de aprendizaje del inglés a través de componentes tanto biológicos, genéticos, de desarrollo cognitivo, como de elementos socioculturales que moldean el proceso de ejecución, edición y reconstrucción. Es decir, en esta investigación se halló que los y las estudiantes poseen características específicas (edad, lugar de origen, experiencias de aprendizaje previas, papel dentro de la comunidad en el aula) que, al ser reconocidas por ellos mismos, se potencializan en la interacción social. De hecho, fue a través de la entrevista y las bitácoras semanales que los participantes manifestaron sus procesos de construcción. Si bien se les observó sistemáticamente durante 14 sesiones, no fue sino por medio del diálogo que exteriorizaron sus maneras de aprender, de resolver problemas de aprendizaje de lengua y cómo toman decisiones o bajo qué términos.

De tal modo que los participantes construyen sus estrategias a partir de una evolución que es producto de sus experiencias de aprendizaje con otras personas. En otras palabras, los estudiantes son formados escolarmente en distintas circunstancias socioeducativas y familiares. Esto podría influir en el acceso al input lingüístico en inglés. Por ejemplo, un estudiante que cursa la educación primaria en el sector privado en Veracruz tiene un distinto acercamiento a la lengua meta a aquél que estudia en el sector público. Ya sea por filosofías, metodologías, sistemas de operatividad, enfoques y

posibilidades económicas, las escuelas privadas parecen tener un impacto positivo en la sistematización del aprendizaje en los estudiantes.

Los componentes biológicos, de desarrollo cognitivo, sociales y culturales detonaron la aparición de las categorías. Dichos elementos se sistematizaron en el enraizamiento de la información. Es decir, fue mediante la codificación abierta que se realizaron asociaciones entre los datos, al punto de llegar a la densidad de información para poder interpretar las manifestaciones de acciones, uso y contexto de uso de estrategias. En ese entramado de análisis de las palabras y las conductas observadas en la interacción con los sujetos participantes surgieron, de manera inductiva, las categorías y subcategorías que conforman los hallazgos:

A continuación, se presenta la primera categoría. Esta categoría detona el efecto del bagaje cultural e historias sociales en el desarrollo y uso de estrategias. Dentro de esta, se incluyen características particulares de los participantes, así como sus percepciones acerca del inglés como lengua extranjera, que podrían determinar la elección y el uso de estrategias.

5.1 El efecto del bagaje cultural de los participantes en la elección de estrategias de aprendizaje

A través de la historia, la antropología y otras ciencias han profundizado en el estudio de las sociedades y su cultura, llegando a comprenderla más, permitiendo que autores como Varela (1991, p. 39). definan la cultura como un:

> Conjunto de signos y símbolos que transmiten conocimientos e información, portan valores, suscitan emociones y sentimientos, expresan ilusiones y utopías.

> La cultura, así, además de servir al actor social en la reflexión sobre su acción social, le permite situarse en el mundo social.

Con base en esta definición, bajo el contexto del aprendizaje de lengua como una interacción sociocultural, se entiende a la cultura como el conjunto de símbolos, valores, actitudes, habilidades, conocimientos, expresiones orales y organizaciones sociales que posibilitan la vida de un estudiante dentro de la sociedad escolar, lo cual permite transformarse, así como internalizar la lengua inglesa.

En este sentido, la cultura abarca todo el conjunto de la actividad de los participantes, la cual tiene la característica de ser dinámica. El bagaje cultural de los participantes es un fenómeno social que, a pesar de ser variante y cambiante, mantiene algunos de sus elementos que les da un valor de identidad.

Esta categoría está constituida de la subcategoría radiografía cultural de los participantes. Dicha subcategoría implica las aportaciones generadas a partir de la interacción con el investigador, comenzando principalmente por el proceso donde se logra en principio identificar las características de ellos porque esto es un indicativo de las fortalezas y potenciales limitaciones de cada uno con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa. Resulta importante destacar que también se incluyen las percepciones que los participantes tienen del inglés como lengua extranjera porque reflejan cómo ellos desarrollan, eligen y usan estrategias de aprendizaje.

Por lo tanto, el bagaje cultural y las historias sociales de los participantes en esta investigación comprenden todos los símbolos, imágenes, narrativas, percepciones y valores que de manera global se identificaron a través de la aplicación de las técnicas cualitativas aplicadas y que permiten establecer diferencias entre otros contextos de estudio y circunstancias determinados para que se dé uso de estrategias de aprendizaje

del inglés. En el siguiente apartado, se presenta la subcategoría que emergió de los datos que suscriben a los participantes, los describe en un escenario educativo particular y muestran cómo eligen sus estrategias de manera dinámica y circunscrita a sus contextos e historia socioculturales.

5.1.1 Radiografía cultural de los participantes

Esta subcategoría contiene la información que los participantes proporcionaron con relación a sus características, algunas de forma directa, mientras que otras a partir de la interpretación generada por el investigador y que ha sido empleada para describir al estudiante de lengua extranjera en este contexto. Para considerar una clasificación de estrategias como adecuada, se debe palpar su contextualización, su pertinencia con las características de los usuarios. En ese sentido, además de las respuestas de los participantes, se consideraron la observación de los gestos, su actitud durante el proceso de recolección de los datos, así como expresiones importantes que pueden considerarse referenciales para su caracterización.

La siguiente tabla resume los elementos relevantes identificados en el análisis de los datos. Este mosaico representativo de características socioculturales de los participantes permite comprender a mayor profundidad el proceso de elección y uso de estrategias en el contexto específico en donde se llevó a cabo el estudio: la universidad pública más importante en el Estado de Veracruz.

Tabla 3. Elementos socioculturales de los participantes. Autoría propia.

Factor	CA1 Alicia; CM2 Carolina; CD4 Frida; CF5 Mónica; CG6 Lilian; CH7 Diana; CI8 Wendy; CJ9 Tania; CK10 Sarahi; AG3 Abiran; CL11Alejandro; CN12 Luis; CO13 Alfredo; CP14 Juan Luis; CQ15 Jorge
Edad	De 18 a 20 años
Sexo	9 mujeres y 6 hombres
Lugar de origen como factor geográfico	Estado de Veracruz
Cursos de la Licenciatura en Lengua Inglesa que estudiaban al momento de la recolección de datos	Inglés Principiantes Estrategias para el Aprendizaje de LE Fundamentos de Cultura Contemporánea Taller de Lectura y Redacción Una L3 en el DELEX (alemán, francés o japonés)
Estudios previos y su contexto educativo	Preparatoria pública *CM2 el único caso distinto, quien estudió una licenciatura en Medicina, en la UACH, pero sólo dos semestres. *CD4 es la única participante que estudió la preparatoria en una institución privada.
Uso de la L1 durante su aprendizaje de L2	El papel del idioma español = estrategias ligadas a procesos de aprendizaje de lengua
Uso de la L2 para aprender la L2	Uso del inglés = estrategias ligadas a un proceso de adquisición de lengua
Nivel de lengua inglesa de acuerdo con el MCERL	Del nivel A1 al nivel B1 Prestigio y capital simbólico = Actitud y actuación durante el aprendizaje de L2
Factor económico social	Clase media-baja de todos los participantes El estudiante no elige ni construye la estrategia basada en su capacidad cognitiva, sino que elementos sociales y culturales intervienen en su uso de estrategias.
Características individuales al interactuar en el aula y que describen al estudiante de lengua en contexto	Descriptores que emergieron de los datos de las entrevistas y las observaciones participantes Comunicativos, curiosos, disciplinados, organizados, analíticos, reflexivos.

Fuente: autoría propia

Aunque esta es sólo una muestra representativa de 15 participantes, el conglomerado de factores socioculturales refleja la diversidad y distinción de la población que estudia Lengua Inglesa, contexto que se ha discutido en el primer capítulo de esta investigación.

Sin embargo, de manera por demás interesante, estos datos ya interpretados y plasmados en la tabla 3 muestran que el factor de la edad de los participantes, la cual es

referencialmente de entre 18 años a 20 años, así como las brechas generacionales son variables considerables para la toma de decisiones de los estudiantes de inglés y para potencializar los recursos y condiciones que tienen a su alcance.

Luis, Abiran, Carolina y Alicia, cuatro de los participantes entrevistados, afirmaron que su experiencia con el idioma inglés es relativa a su edad y que el input en inglés que han obtenido se debe a dichas situaciones, o bien, a la falta de situaciones e interacción que se les han presentado en su vida académica. Dichas experiencias con la lengua extranjera podrían influir en las estrategias que los estudiantes utilizan, así como en su enfoque de estudio. La siguiente cita directa de las entrevistas realizadas ejemplifica y resume de manera sucinta y aguda la postura de los participantes con relación al factor de la edad y las formas de aprender:

> Investigador: OK, ¿crees qué hay diferencias entre lo que, las formas en las que aprendías antes y los hábitos que tienes ahorita que entraste ya a la Universidad?
> Luis: Sí.
> Investigador: ¿Qué crees que ha cambiado, qué diferencias notas?
> Luis: Mmm, se podría decir que antes cuando era menor, como era la secundaria, o el bachillerato, pues los maestros eran de que nada más agarraban y con que les entregues la actividad, ah que bueno, ten ya está todo, y aquí no, pero no, aquí te revisan, y pues bueno también depende de uno, ¿no? Que, si uno quiere aprender, se tiene que acercar al maestro: “y maestro aquí en que fallé, aquí tuve dudas, ¿me podrá explicar usted un poco más?”
> Investigador: Mmju...
> Luis: Entonces yo creo que maduré en ese sentido.

La maduración de la que Luis habla se refiere a un elemento no sólo físico, cognitivo o biológico, sino a su maduración intelectual y académica para la toma de

decisiones. La edad conlleva cambios físicos y cognitivos, lo cual repercute en nuestra visión del mundo. Se entiende que las estrategias de aprendizaje del inglés se anclan en los ejes cognitivos y socioculturales, pues la maduración de la que Luis y los demás participantes refirieron manifiestamente que a medida en que se cambia el enfoque de aprendizaje, los factores sociales alrededor resultan significativos y podrían generar cambios y modificaciones en hábitos, comportamientos, acciones, métodos y quizás hasta paradigmas de aprendizaje.

Ahora bien, con relación al sexo como factor sociocultural que impacta en el uso de estrategias de aprendizaje, se encontró que los participantes tienden a agruparse con compañeros con quienes tienen afinidad y con quienes comparten gustos, personalidades y pasatiempos dentro y fuera del aula.

Como parte del análisis proxémico se identificaron grupos de participación y de ejecución de tareas y proyectos. Por ejemplo, durante las dinámicas de carácter colaborativo, ya fuera en parejas o en equipos de más de tres estudiantes, el software detectó que los equipos o el trabajo en pares fue 85% coincidente con las personas que integraban los equipos. Es decir, los equipos de trabajo para resolver problemas de aprendizaje de lengua eran formados de manera independiente en el aula y el 85% de las veces estos se conformaron con los mismos integrantes. El 15% de las ocasiones en las cuales hubo cambio de miembros en la colaboración fue debido a ausencias y las dinámicas pedagógicas por parte del profesor para integrar equipos de trabajo.

Interesantemente, estos equipos de trabajo fueron recurrentes durante el lapso de observaciones (agosto – noviembre 2018). Es igualmente relevante el análisis que se hizo con respecto a las razones por las cuales los participantes deciden practicar,

estudiar y resolver problemas de aprendizaje de maneras particulares. De hecho, en el siguiente extracto de entrevista, Wendy comparte una importante pieza al rompecabezas del efecto del factor de sexo en el trabajo colaborativo y el uso de estrategias de interacción social:

> Investigador: Ok, ok, ¿Alguna vez has tenido problema con alguna habilidad?
> Wendy: Mm, no, no.
> Investigador: No, ¿cuál es el mayor problema que tú enfrentas al aprender inglés?
> Wendy: Hablarlo.
> Investigador: Hablar, OK. ¿Y qué haces para resolver ese problema?
> Wendy: mmm… pues es chistoso, porque o lo hablo con mis amigas, o con nadie más, siempre con ellas porque estoy en confianza y me hacen sentir del grupito, o ahora sí que también practico la pronunciación de cada palabra en las canciones. Compartimos todo, hasta la música, y con otros no, entonces no me gusta y no puedo hablar y menos con chicos.

Es manifiesto el sentido de pertenencia y el hecho de que crear y compartir vínculos afectivos con compañeras es fundamental para esta participante. No es sorprendente reportar que esta fue una recurrencia entre las mujeres que participaron en el estudio, en tanto que las observaciones arrojaron un porcentaje alto en cuanto a interacción con los mismos actores en todas las sesiones en las que se trabajó en el curso de Estrategias para el aprendizaje de lengua extranjera.

A manera de breve resumen, de acuerdo con Bertely (2000, p.30), las personas se construyen al interactuar socialmente y al colocarse en el lugar de los otros e interactuar de manera recurrente se podría generar el espacio apropiado para el uso de la repetición de palabras, la producción oral en general y eventos comunicativos reales en la L2. Esto es de suma importancia por sus implicaciones pedagógicas, pues tanto el

o la docente y las estudiantes y los estudiantes deben conocer qué ambientes de aprendizaje favorecen sus actuaciones de aprendizaje. De hecho, el interaccionismo simbólico (Bertely, 2000) sugiere que la realidad social es producto de una construcción social, toda situación en el aula de L2 se construye en un contexto, y los significados se crean y recrean en la colectividad. Los factores socioculturales hallados implican una revisión puntual del manejo de clase y en cómo se organizan los grupos colaborativos en el aula.

5.1.2 Percepciones de los participantes acerca del inglés como lengua extranjera y de su propio nivel de L2

Esta subcategoría contiene las impresiones y puntos de vista de los estudiantes específicamente acerca del inglés como lengua extranjera y de su propio nivel de lengua inglesa a manera de autorreflexión y autopercepción de su relación con el inglés. Este auto reconocimiento podría generar un punto de partida valioso para comprender bajo qué base social y cultural se utilizan y aplican estrategias de aprendizaje.

Es bien sabido que el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) es el estándar europeo, utilizado también en otros países con políticas lingüísticas similares a las de México, que define la competencia lingüística. El MCER proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Éste describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz.

La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los estudiantes en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. En el contexto de los participantes de la investigación, después de experimentar la transición de bachillerato a la universidad, el MCER enmarca y evidencia los elementos socioculturales de lugar de origen, estudios previos de los participantes y su contexto educativo, uso de la L1 durante su aprendizaje de L2, uso de la L2 para aprender la L2, el reconocimiento del nivel de lengua inglesa, los factores económicos y sociales, y las características individuales y grupales al interactuar en el aula y que describen al estudiante de lengua en contexto.

De voz de los participantes se ha llegado al entendimiento de niveles de la lengua y cómo dichos niveles posicionan las imágenes mentales que ellos crean con relación a la construcción de estrategias de aprendizaje de lengua extranjera en el escenario de las competencias lingüísticas y metalingüísticas.

Los contextos educativos y formativos de estos quince participantes del estudio son diversos, pero también tienen elementos en común como ya se presentó en la subcategoría anterior. Interesantemente, 10 de los 15 participantes perciben y describen los niveles de la lengua con los estándares del MCER. La lengua materna de todos y todas las participantes es el español, y describen su conocimiento de la lengua inglesa con base en dichos estándares. Estas percepciones se adscriben a la transición de contextos que experimentaron de los estudios medio superiores a los universitarios.

Dentro de dicha transición existen elementos sociales, lingüísticos, metalingüísticos y metacognitivos que coadyuvaron a la integración de las

representaciones que los participantes tienen con relación a los niveles de lengua extranjera, y particularmente, de sus propios niveles de lengua. El análisis de los datos desentrañó un discurso metalingüístico de los estudiantes al reportar su autoconcepción como estudiantes del inglés. Esta autopercepción construye un punto de inflexión acerca cómo el estudiante universitario percibe el inglés en dos momentos cruciales en su formación académica: en la preparatoria y en la universidad.

Por ejemplo, Frida, la participante de Coatzacoalcos, quien estudió la primaria en una escuela privada y secundaria y preparatoria en una pública, fue cuestionada acerca de su nivel de inglés al entrar a la universidad; ella contestó lo siguiente:

> Frida: Yo creo que sería como intermedio alto.
> Investigador: ¿¡Intermedio alto!?
> Frida: Así está mi confianza en el inglés, pero bueno.

Como se puede apreciar, Frida no describe su competencia con números, ni medios rangos, sino que especifica el hecho de que cree poseer un nivel que, de acuerdo con MCER (2020), la hace capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstracto, relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones. El referirse a “intermedio alto” denota una consciencia y conocimiento de la posición de los niveles de la lengua extranjera de acuerdo con un estándar internacional y contextualizado al escenario de la Universidad Veracruzana.

Este conocimiento y consciencia, así como su autopercepción con respecto al dominio de lengua, manifiesta una representación social que ha sido entendida por el

colectivo de los actores de la educación en el Estado de Veracruz y en México, como política lingüística, y en esta investigación, como una representación colectiva que comparten los demás participantes del estudio. Frida, además, complementa y añade información acerca de sus percepciones acerca de su nivel de inglés que detalla su confianza para aprender y desarrollar competencia lingüística:

> Investigador: Intermedio alto…está bien. En comparación con tus compañeros ¿cómo lo pondrías? En general eh, porque no puede uno decir…, hay muchas diferencias. Pero así en un panorama general.
> Frida: A ver, creo que mis compañeros, la mayoría sabe que tiene nociones, pero creo que les cuesta un poco de trabajo como el expresarse y el hablar. Así que creo que les falta más práctica de habla.

En esta cita directa, Frida desglosa la representación sociocultural que ha construido a través de las percepciones que tiene de sus compañeros y de ese modo, a forma de un efecto espejo, expresa de manera implícita su capacidad para relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores, incluso con cabida para la resolución de problemas como el que ella misma narró:

Creo que ahora mismo me gusta mucho el inglés, pero también quiero aprender otras cosas, pero me preocupa tantito el dejarlo un poco de lado que se me vaya y no quiero eso. Así que creo que el inglés siempre va a estar presente conmigo y como desde pequeña lo he tenido, yo creo que de grande va a seguir igual…

Se entiende, pues, que esta autopercepción e ideas del inglés podrían influir su forma de resolver problemas de lengua que podrían abarcar desde la socialización hasta el acercamiento al input de manera autónoma. Esa resolución de problemas podría reflejarse en una estrategia eventualmente y es por ello que se destaca la concepción

del participante del inglés y del conocimiento de su propio nivel de L2 y formas de aprendizaje en comparación con sus pares.

Aunado a los agudos comentarios de la participante Frida, otro participante, Alejandro, empleó la nomenclatura del MCERL, refiriéndose a su nivel de inglés como B2. Se le cuestionó por qué tiene esa percepción de su propio nivel de lengua y cómo llego a esa conclusión y él explicó lo siguiente:

> *1) Investigador: ¿Qué idiomas hablas?*
> *Alejandro: Pues hablo español, inglés y estoy aprendiendo francés.*
> *Investigador: Ok, ¿Qué nivel calificarías tú, de tu francés?*
> *Alejandro: francés no sé, como un, bueno es que, mm, un A2.*
> *Investigador: Ok, ok. ¿Y de inglés?*
> *Alejandro: B2.*
> *Investigador: B2, ¿Porque tienes certificación?*
> *AA: Mmju.*
> *2) Investigador: Ok. ¿Qué nivel de inglés sientes que tenías antes de estar a la universidad?*
> *Luis: Pues ahorita conociendo los niveles qué hay, pienso que A1.*
> *Tengo que identificar la diferencia de contextos para aprender.*

Evidentemente, Alejandro y Luis organizan su aprendizaje, lo simbolizan y representan con base al MCERL. El nivel de inglés que Alejandro posee, de acuerdo con su percepción, se homologa al de Frida. Cabe destacar que Alejandro estudió la educación básica, media y media superior en instituciones públicas y que llegó a autodenominar su nivel por medios distintos y diversos. No obstante, estos participantes comparten una representación de su nivel de lengua: la confianza.

La confianza entendida como producto de su percepción de la L2 podría haber generado los insumos necesarios para el desarrollo de estrategias y habilidades metalingüísticas y su manifestación de manera explícita. Más adelante, revisaremos el

impacto de la confianza en la competencia comunicativa y el desarrollo de habilidades de expresión oral en los participantes, y por lo tanto, en estrategias que abonan a la solidificación de competencias lingüísticas.

En esta categoría se ha podido reportar que las percepciones que los participantes tienen hacia el aprendizaje del inglés son representativas de sus formas de aprender y podrían fungir como telón de fondo en cuanto al uso, selección, frecuencia de uso y reconstrucción de estrategias, tal como se puede complementar a continuación con los ecos de sus propias voces:

Tabla 4. Percepciones del inglés como lengua extranjera.

Participante	Percepciones	Códigos emergentes
(Frida)	El inglés siempre va a estar presente conmigo y como desde pequeña lo he tenido, yo creo que de grande va a seguir igual… -Yo creo que tanto una persona introvertida como una persona extrovertida pueden aprender inglés, es decir, quizá una persona introvertida le guste más trabajar no sé en traducción de texto, no hablar con personas, pero alguien extrovertido es…desgraciadamente es un mundo donde los extrovertidos tienen más de alguna manera, no digo que los introvertidos no puedan tenerlo pero cuando eres extrovertido tú mismo te abres puertas y si eres introvertido te cuesta un poco más de trabajo , pero sí se puede así que digo que ambos pueden tener esa capacidad y es la misma capacidad de ser mejores.	El inglés internalizado como parte de su dinámica diaria. Las características necesarias para ser estudiante de idiomas.
(Alicia)	También pienso que es muy importante tener una mente abierta. Que no es lo mismo expresar una cosa en un idioma que en el otro. No me gustan, nunca me han gustado las películas dobladas. Antes de entrar aquí no tenía una visión tan global. Bueno primero que nada porque es una carrera de licenciatura.	
(Luis)	No es difícil aprenderlo, pero si se complica aplicarlo.	Apertura cultural
(Wendy)	Lo de la educación básica no cuenta. (considera que no aprendió nada) En el centro de idiomas pues… La gramática más que nada como que está más enfocada a aprender realmente y la pronunciación como que los maestros y sí se enfocan en cositas que los maestros de bachillerato y secundaria como que no, como que lo dejan pasar y allá como realmente es el inglés, como materia, pues sí lo enfocan y te hacen como que intentes hacerlo bien, o lo mejor posible.	Necesidad profesional Insuficiente formación desde la academia

Fuente: autoría propia.

Aunque su experiencia inicial no ha sido del todo satisfactoria, es importante destacar cómo los participantes han logrado adaptarse y comprender la importancia del idioma inglés tal como señala Despagne (2019), sobre como los mexicanos también creen que, a través del aprendizaje del inglés, pueden obtener "trabajos mejor remunerados, un estatus social más alto y la oportunidad de viajar, estudiar o vivir en el extranjero" (p. 47).

Desde esta perspectiva se comprende la preocupación de los entrevistados en cuanto a la necesidad de continuar su formación en el aprendizaje de dicho idioma, pero además como no se le han facilitado las condiciones a la mayoría de ellos en el ambiente áulico como lo sugieren sus experiencias socioculturales con la lengua inglesa.

Además, tal como se evidencia en la tabla 4, la formación que habían recibido hasta ese entonces por parte de los docentes no es suficiente para lograr la asimilación del inglés como lengua extranjera en sus experiencias académicas, no se han logrado enfocar en proyectarlos de tal manera que puedan utilizarlo para su empoderamiento profesional. A pesar de ello, la percepción que tienen los estudiantes es que su aprendizaje es clave para entender desde qué posiciones sociales y culturales ellos transforman sus estrategias para aprender la L2.

5.2 Aprendizaje o adquisición: dos contextos que influyen en el desarrollo de la estrategia

Esta categoría aborda cómo el contexto de aprendizaje influye potencialmente en la construcción y uso de estrategias. El aprendizaje y la adquisición de lengua son dos procesos distintos y se presentan en escenarios diferentes, bajo circunstancias sociales,

institucionales y culturales específicas. Incluso, las experiencias que los estudiantes incorporan a sus acciones y comportamientos podrían ser impactados por el contexto institucional en el sector educativo público o privado.

En estos hallazgos, el aprendizaje y la adquisición se identificaron como mecanismos estratégicos para transformar el contexto de aprendizaje de los participantes. A continuación, se presentan tres subcategorías que dividen las experiencias en el marco de 1) la escuela pública y 2) la privada como dos contextos de aprendizaje distintos, así como también se describe 3) la transición de los alumnos hacia la educación superior y su influencia en la reconstrucción de estrategias.

5.2.1 Adquisición de la L2 en la escuela privada

En función de los contextos donde se ha desarrollado la adquisición de una lengua extranjera, en este caso es el inglés, en la modalidad de las escuelas privadas se evidencian notables particularidades, tal como se distingue en dos narraciones de participantes. Uno de ellos, quien asistió a un centro de idiomas, y otro participante, quien describe su experiencia comparativa en la escuela primaria donde asistió, una institución de carácter privado y luego se traslada a una institución educativa de tipo público. De manera sistemática, estos distintos contextos de aprendizaje, o adquisición según el caso y el participante, se presentan en la siguiente tabla 5 que contiene extractos de las entrevistas a los participantes:

Tabla 5. Adquisición de aprendizaje en la escuela privada.

Participante	Citas directas de los participantes	Códigos emergentes
(Frida)	Desde la primaria fue que conocí el inglés. Bueno, en el kínder si me lo habían dicho también, eeee yo cantaba canciones en inglés en el kínder y luego ya en la primaria fue que lo empecé a ver más a fondo, pero era muy estricto, muy rígido. …libros de una hoja de este tamaño que se llamaba vocabulario y en todos ellos había como cinco recuadros para cada día de la semana que se veían todos los días diferentes palabras, diez palabras. Y el jueves tenían que repetir esas palabras dos veces en inglés, en español y dejaban de tarea todos los días las oraciones y los jueves ya sabía que tenía que repetir todo eso dos veces. …era cuestión de acostumbrarme a escuchar todas mis maestras hablaban inglés y en… y obviamente tenía español, geografía y todo eso, pero inglés era después de receso siempre. Pasé de una escuela privada a una pública.	Contacto inicial en primaria provocó adquisición. Enseñanza diaria, así como input constante. Docentes hablantes de inglés. Se produce un cambio de adquisición a aprendizaje.
(Wendy)	En la educación básica nada. Entre el centro de idiomas poco y lo que era bachillerato sí bastante porque es el seguimiento realmente de lo que es el inglés y lo otro es... en la universidad pues sí aprenden, bueno, ahí va. …que te dan una nueva, una diferente visión de las cosas aparte de que no solamente es el idioma sino también es la cultura, entonces te da un nuevo enfoque a todo, no sé, me gusta eso.	Visión diferente en los distintos contextos de aprendizaje

Fuente: autoría propia.

Puede apreciarse que los participantes citados describen la enseñanza en el ámbito de educación privada con ciertas atribuciones, lo cual sugiere diferencias significativas, ya que el contexto educativo implica un contacto cercano con el idioma durante los primeros años y de forma continua (a diario), también refieren que se asignan tareas y suministran libros de apoyo, es decir, existe un input constante e inmerso en el ambiente de adquisición.

Además, esto puede ser relevante para docentes, en tanto que deben ser proficientes y fluidos con la lengua meta para proporcionar modelos idóneos. Una transición de distintos escenarios sociales y educativos implica una visión diferente

acerca de procedimientos en el aula para adquirir o aprender el inglés como lengua extranjera.

5.2.2 Aprendizaje de L2 en la escuela pública

Esta subcategoría surgió de la detección de procesos de aprendizaje en la escuela pública, es decir, el estudio de listas, patrones y el uso de traducción de gramática como metodología. Al respecto, se encontraron dos experiencias narrativas que son de gran utilidad para comprender la situación en la siguiente tabla 6:

Tabla 6. Aprendizaje de L2 en la escuela pública.

Participante	Citas directas de los participantes	Códigos emergentes
Alicia	Sí estudié, bueno es que fue muy poco. Porque esporádicamente teníamos…… a pesar de que era una secundaría pública. Ni siquiera en la secundaria tuve clases… Y eso me costó, principalmente fue eso, el examen.	Aprendizaje escaso en contenido y frecuencia.
Luis	Ni siquiera tuve clase de inglés en la secundaria.	

Fuente: autoría propia.

A pesar de las reformas y modelos educativos diversos establecidos a través de los años y en diferentes administraciones (PRONI, 2016), los participantes declararon que no tienen una adecuada formación de inglés en su educación media y media superior en el contexto educativo público. De hecho, se hallaron elementos tales como la escasez de contenido y la poca frecuencia de contacto con la L2, por lo que es importante el abordaje de esta situación dado que no se está generando el cumplimiento del currículo establecido. También en este punto es importante el reconocimiento de lo señalado por Crystal (2003) quien explica que una lengua alcanza un estatus verdaderamente global “cuando desarrolla un papel especial” que es reconocido en cada país (p. 422).

Y aunque este idioma no tuviese un carácter oficial, "el inglés desempeña un papel especial cuando se le da prioridad en la política de enseñanza de idiomas extranjeros de un país" (p. 423), como se mencionó anteriormente. Por lo tanto, existen elementos de políticas educativas y lingüísticas que analizar en futuras investigaciones, pero es insoslayable que métodos, reformas, enfoques y filosofía de enseñanza y aprendizaje en los contextos público y privado, juegan un papel fundamental en las instituciones y, consecuentemente, en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, quienes tienden a romper esquemas tradicionales.

5.2.3 Transición de educación media superior a superior y su influencia en la reconstrucción de estrategias

Por reconstrucción se entiende adaptación y cambio, una especie de ajuste que es producto de circunstancias educativas en una evolución escolar. En ese sentido, esta subcategoría muestra los fenómenos que emergen de la transición de la educación media superior, a la educación superior y las diferencias que los participantes perciben con relación a la educación pública y la privada en materia del inglés como lengua extranjera. Para el análisis en esta categoría se hizo hincapié en las experiencias de todos los participantes, ya que, al momento de llevarse a cabo la investigación, se encontraban justamente en un término donde debían adaptarse a cambios muy significativos social y educativamente.

Tabla 7. Transición de educación media superior a superior.

Participante	Citas directas de los participantes	Códigos emergentes
(Mónica)	Se enseña normalmente lo que significan las palabras y cómo hablar nada más. Pero me doy cuenta de que al menos aquí en la universidad hay más cosas que debes aprender no sólo del idioma en sí, sino, por ejemplo… la materia de estrategias del aprendizaje también, incluso lectura y redacción. Hay varias cosas que de cierta manera sí veo que nos están formando como profesionales porque hay varias cosas que sí se necesitan.	Cambio de paradigma educativo.
	El inglés lo veía todo el tiempo, lo escuchaba todo el tiempo, lo escribía, era tenerlo constantemente, pero a medida que pasaban los años, se iba como que alejando poquito a poquito. Al menos aquí en la universidad, por ejemplo, cuando estaba en estrategias para el aprendizaje, pero nos habla el maestro en inglés, no me parecía malo, de hecho, nosotros reconocemos que es la única clase que tenemos en inglés, que nos la dan en inglés.	Ambiente universitario reforzador. Uso de la L2 para adquirirla.
(Abiran)	Bueno primero que nada porque es una carrera, porque sé que de esto… pero realmente era prácticamente lo mismo que en la secundaria… y ya en la prepa fue un poco más complicado, pero secundaria estuvo fácil …además aquí he aprendido un poco más de vocabulario y cosas así.	Enfoque curricular universitario. No hay percepción del cambio.
(Alfredo)	Siento que los métodos de enseñanza que ocuparon en la preparatoria como los que ocupan aquí nuestro maestro son los mismos, ahhh, se enfocan en el alumno, en sus necesidades y pues o sea es muy flexible, lo hacen flexible…al entrar a la secundaria, fue como que un tope, y de hecho salía yo medio, bajo en esa materia.	Aprendizaje activo y constructivo
(Wendy)	En el centro de idiomas pues… La gramática más que nada como que está más enfocada a aprender realmente y la pronunciación como que los maestros y sí se enfocan en cositas que los maestros de bachillerato y secundaria como que no, como que lo dejan pasar y allá como realmente es el inglés, como materia, pues sí lo enfocan y te hacen como que intentes hacerlo bien, o lo mejor posible.	

Fuente: autoría propia.

En esas citas directas de los participantes del estudio se visualiza que se generó un cambio de paradigma con respecto a la instrucción que recibieron en la secundaria y la preparatoria. En ese tenor, el enfoque curricular universitario tiene un componente más activo y constructivo, por lo que los participantes notan el cambio, en especial, los que sentían interés hacia el aprendizaje del inglés.

Al respecto, autores como Díaz y Perales (2020) han señalado que en cuanto a las experiencias de aprendizaje de inglés en estudiantes en el nivel superior son

generalmente positivas, las cuales están asociadas con los profesores, la tecnología y el método de enseñanza. Por lo tanto, la transición que indicaron los alumnos es acorde con los hallazgos de otros estudios revisados en la literatura.

A modo de resumen, las experiencias de aprendizaje, así como los contextos educativos, procesos de aprendizaje o adquisición de lengua, influyen en el actuar de los estudiantes. Son factores sociales, educativos y situacionales que construyen y deconstruyen comportamientos, acciones, pasos y procesos de aprendizaje. Finalmente, las estrategias se reconstruyen mediante la adaptación del bagaje cultural del estudiante, sus características individuales y el contexto educativo, para socializar e interactuar en el ámbito universitario. De hecho, a partir de este proceso de transformación, se identificaron estrategias específicas que los estudiantes emplean y a continuación de desglosa una clasificación contextualizada al contexto temporal y social de los participantes de este estudio.

5.3 Hacia una taxonomía contextualizada en la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana

En el enfoque comunicativo en predisposición desde los años 2000, cada vez se instaura con mayor fuerza la tendencia a alejarse de metodologías estrictas y cerradas que conlleven aplicar una serie de reglas o instrucciones en la clase y podrían dar paso al uso de estrategias como eje para el logro de objetivos de aprendizaje de lengua y el desarrollo de habilidades de orden superior que promueven el pensamiento crítico, la toma de decisiones asertiva y la resolución de problemas de nuestra sociedad actual.

Es por esto por lo que se tiende a hablar de la era posmétodo (Kumaravadivelu, 2003) a partir de los finales de los años noventa. No obstante, es fundamental proponer una guía sólida que adapte el método y cambie el paradigma de manera elaborable y sin simplificar. Es en este punto en el que Kamaravadivelu (2003) propone el concepto de macroestrategias para reemplazar al método en el aula de lengua.

El autor (2003) sistematizó y cohesionó los principios del enfoque comunicativo y la enseñanza y el aprendizaje centrado en la acción al formular diez macroestrategias:

- Promoción de la autonomía
- Fomento de la conciencia lingüística
- Activación del descubrimiento intuitivo
- Contextualizar el input lingüístico
- Integrar las destrezas lingüísticas
- Asegurar la relevancia social
- Aumentar la conciencia cultural
- Maximizar las oportunidades de aprendizaje
- Minimizar los desajustes perceptuales que se pueden dar en el aula
- Facilitar la interacción negociada, participativa y significativa

Estas macroestrategias no son patrones cerrados ni indican exactamente qué pasos hemos de seguir en nuestra clase, ni qué deben hacer los estudiantes a manera de taxonomía, sino que pretenden enarbolar las situaciones y circunstancias apropiadas para que los estudiantes elijan qué hacer o qué estrategia emplear para alcanzar sus objetivos de aprendizaje del inglés, los cuales variarán de un escenario educativo a otro, así como de un estudiante a otro. De allí parte la idea de contextualizar una clasificación en este libro, pues bajo circunstancias y situaciones específicas, los estudiantes eligen la estrategia más apropiada y su proceso de desarrollo para que esté disponible en su repertorio depende de sus experiencias previas, así como de las condiciones actuales.

Es así como las estrategias podrían proporcionar una guía para resolver problemas contextuales sabiendo cuáles deben ser las acciones y los comportamientos dentro y fuera del aula para adquirir o aprender el inglés como lengua extranjera en entramados socioculturales específicos. Este planteamiento pone en valor también la independencia de los estudiantes, a quienes se les deja mucho espacio para ejercer sus estrategias de aprendizaje.

Existen aspectos particulares (particularidad), y un carácter práctico del uso de estrategias (practicabilidad) y elementos de identidad individual y sociopolítica de los estudiantes (intercultura) como sistema holístico de aprendizaje. Dichos aspectos fueron considerados para la detección, exploración y materialización de las estrategias que los participantes usan en la Licenciatura en Lengua Inglesa.

5.3.1 Estrategias cognitivas

En esta categoría se presentan las estrategias cognitivas o formas de razonamiento que consisten en establecer patrones o conclusiones generales a partir de la observación de hechos o casos particulares. Esta fue una estrategia común entre todos los participantes del estudio, la cual fue detectada y observada precisamente en el uso de procesos cognitivos mentales, como la toma de notas. Se trata de estrategias cognitivas para entender el lenguaje. Oxford (1990) enfatiza que las estrategias cognitivas están unificadas por una función común: la manipulación y transformación de la lengua meta y aquellas estrategias que son prácticas.

"Práctico" se refiere a aprovechar la oportunidad de manipular o transformar el lenguaje. Se espera que los estudiantes aprovechen la oportunidad para mejorar sus

prácticas de la lengua meta en un ambiente apropiado. Carolina compartió lo siguiente sucintamente:

> La mejor manera de aprender inglés sería usarlo, hablar y hablar, y practicar, porque tienes que practicar a diario si realmente quieres aprender.

Practicar podría coadyuvar a los estudiantes a aprender el idioma, repitiendo una construcción lingüística una y otra vez a manera de función mental elemental, poniendo en práctica lo que han aprendido evitando errores anteriores. Además, las estrategias cognitivas incluyen practicar con sonidos y escribir nuevas palabras. De hecho, practicar con sonidos es una estrategia comúnmente utilizada por los estudiantes. Como Carolina reveló en su comentario cuando se le preguntó de qué manera practica su habilidad de compresión oral:

> […] escucho música, veo videos con subtítulos.

Escuchar música es una estrategia empleada por casi todos los estudiantes para mejorar su pronunciación, entonación y registro. Parece que los estudiantes son conscientes del uso potencial de esta estrategia y pueden ir más allá para enriquecer sus conocimientos.

Tania, también, expresó que escuchar música y usar el nuevo vocabulario para practicar son útiles para ella:

> […] con canciones de bandas de pop, leo las letras para entender toda la canción y puedo usar algunas palabras y ponerlas en práctica.

A través del uso de nuevas palabras, Tania pone en práctica no sólo la pronunciación y entonación de nuevos sonidos, sino que también usa estas palabras de diferentes maneras. Esta “práctica” o conocimiento en uso dirige los hallazgos hacia la próxima subcategoría relacionada con la practicidad de la L2 y el conocimiento previo del estudiante de lengua.

5.3.1.1 El conocimiento empírico como estrategia de aprendizaje. Los participantes de esta investigación se perciben y describen como curiosos con respecto al aprendizaje de cosas nuevas, por esto se intentó valorar cómo se aplica y utiliza el conocimiento empírico como estrategia para el desarrollo del aprendizaje del idioma inglés por parte de los estudiantes en el marco de lo cognitivo. Los hallazgos se resumen en la tabla a continuación:

Tabla 8. Conocimiento empírico como estrategia de aprendizaje del inglés.

Participante	Citas directas de los participantes	Códigos emergentes
(Tania)	A veces en inglés, a veces en español, de hecho, cuando, cuando veo una serie en inglés, procuro verla en inglés sin subtítulos en español.	Uso del conocimiento empírico. Conocimientos previos.
(Alejandro)	Principalmente con los botones, no, el de Start, yo no sabía que significaba Start, pero le picaba Start y veía que era como comenzar.	
(Jorge)	Que leo, y conforme voy leyendo, ya es como que automático que mi mente vaya, palabra por palabra, y las va juntando, acomoda el orden y las va traduciendo.	
(Lilian)	Tuve que volver a Revisar todos mis apuntes, todo lo que tenía, volver a intentar escuchar, hablar, entonces, así como que volví a retomar mi ritmo, entonces, así como que a la siguiente clase, fue como que mucho más fácil.	

Fuente: autoría propia.

Es notorio el hecho de que los participantes experimentaron un proceso de apropiación de la lengua inglesa a partir del empirismo, pero en términos de relacionar conocimientos previos, lo que les permite superar un primer nivel de dificultad en el marco de la Teoría sobre la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky considerando lo referido por Moll (1990, p. 20): “En el proceso de construcción y elección de una estrategia de aprendizaje de lengua el estudiante vincula conocimientos previos con los aprendizajes esperados de la lengua meta de manera progresiva para evitar la frustración”. Esto se

nota especialmente en los estudiantes que debían retomar el estudio de la asignatura inglés en el contexto universitario.

5.3.1.2 Estrategia de aprendizaje inductivo. La estrategia de aprendizaje inductivo es una forma de aprendizaje en la que el estudiante de inglés realiza un proceso que parte de la observación y el análisis de una característica de la lengua, hasta la formulación de una regla o constructo gramatical que explique dicha característica.

Con respecto al proceso de aprendizaje de la lengua de manera inductiva, específicamente para lo sistémico, lo gramatical, emergió del análisis de datos una estrategia de inducción. Se indagó y edificó de tal forma que los estudiantes aportaran información útil y cada uno señaló aportaciones que implican el uso de esta, organizándose en la tabla 9:

Tabla 9. Estrategia de aprendizaje inductivo.

Participante	Citas directas de los participantes acerca de su aprendizaje	Códigos emergentes
(Fátima)	Sí, yo lo escuchaba y yo lo veía en lo…leía los subtítulos.	Escuchar y leer subtítulos
(Abiran)	Pues yo creo que, principalmente por los medios de comunicación; por…	
(Luis)	Es que son tantas las películas que he visto, que, en todos los personajes, pero el que más ha influido en mí, yo creo que es un personaje de Harry Potter, Severus Snape, que es como que ese personaje que influyó en mí para que yo aprendiera inglés y actuar.	Películas.
(Wendy)	Siempre me ha gustado la música en inglés eso es bastante cierto, entonces antes de entrar al centro de idiomas, antes de entrar al centro de idiomas era como escuchar una canción y escuchar ruido, ruido, ruido, ruido, ruido, las palabras, después había que buscar la letra para que la entendiera, entonces ya le daba yo un sentido, después del centro de idiomas entendía una que otra ya escuchando la canción por primera vez, y empezaba yo a entenderla, ahora escucho una canción y entiendo ya la mayor parte sin necesidad de buscar la letra, como que tengo no sé, ¿mayor vocabulario?	Escuchar música en inglés.

Fuente: autoría propia.

De lo presentado en la tabla 9 se entiende que los estudiantes utilizaron la estrategia de inducción como una fuente de reforzamiento de lo aprendido en el aula para ser adquirido de manera recreativa y natural fuera de la misma, a fin de lograr conectarse con su centro de interés, de esa manera algunos reportaron haber tenido progresos significativos, como por ejemplo el incremento de su vocabulario. Este hallazgo implica que si bien aún no se ha superado lo referido por Richards, Platt y Platt (2010) en cuanto al uso del método audio lingual para la comprensión oral y adquisición de habilidades de la lengua más básicas, la estrategia de aprendizaje inductivo podría detonar un efecto innovador en las aulas de lengua extranjera para adquirir y fomentar el pensamiento crítico y creativo mediante un input atractivo e interesante para los aprendientes. Estos métodos dependerían de una diversidad de ejercicios y repeticiones tal como puede notarse en los comentarios de los participantes.

No es sorpresa saber que esta estrategia ha sido de las más repetidas por los participantes, pues el contexto de aprendizaje y los factores sociales les han fomentado y estimulado el contacto con el inglés.

5.3.1.3 Estrategia de aprendizaje deductivo. Continuando con la indagación en cuanto a las estrategias que utilizan los estudiantes se realizaron algunas preguntas en las entrevistas que generaron respuestas concluyentes a propósito de estrategias de orden deductivo y se resumen en la tabla 10:

Tabla 10. Estrategia de aprendizaje deductivo.

Participante	Citas directas de los participantes	Códigos emergentes
(Fátima)	"Pues busco sinónimos en internet jiji, obviamente lo busco en inglés para ver el ejemplo o la regla de gramática."	Relación de conceptos y sonidos.
(Alejandro)	"Oprimí *start* en un videojuego y vi que comenzaba, entonces le pregunté a mi hermano qué significaba y "entonces me dijo que significaba inicio o comienza", a partir de allí supe que era comenzar partida".	
(Wendy)	"Me gusta mucho escuchar música ver la letra e intentar pronunciarla bien hasta que me salga lo mejor posible y de ahí el vocabulario que no entienda lo busco, busco la pronunciación, busco bueno en español escribo su significado y las definiciones y un ejemplo o varios ejemplos y buscar, bueno, de cómo vi en el libro intentar relacionarlo el vocabulario hacerle dibujitos."	

Fuente: autoría propia.

Los 15 participantes de la investigación han denotado el uso de la estrategia de deducción como parte de su proceso para el aprendizaje del idioma inglés concentrándose en la relación de conceptos y sonidos, ya sea a través de la búsqueda de sinónimos, asociación de sonidos y música. En ese sentido, los estudiantes a través de los procesos de deducción ponen en práctica una estrategia de aprendizaje del idioma inglés, lo cual se sustenta en lo referido por Ellis (1994) en cuanto al estudiante percibe que existen estrategias para aprender y estrategias que son para utilizar, incluyendo las estrategias de comunicación o "los hábitos para compensar los recursos inadecuados en una conversación" (p. 165); por esta razón es común encontrar el uso de la estrategia de deducción en la mayoría de los estudiantes entrevistados.

Adicionalmente, la repetición como estrategia del estudiante para la retención de reglas de la lengua de manera deductiva fue un componente relevante en los datos. Resulta importante mencionar que esta estrategia tiene como fundamento el hecho de que durante décadas se ha establecido el aprendizaje conductual para garantizar que

los estudiantes adquirieran “contenido”, más no comprensión. Desde ese particular, en esta investigación, de manera libre, los participantes refieren algunas experiencias que denotan el uso de este tipo de estrategia en la siguiente tabla:

Tabla 11. La repetición como estrategia de aprendizaje deductivo.

Participante	Citas directas de los participantes	Códigos emergentes
(Frida)	“Desde pequeña me formé para repetir palabras al menos en inglés, de hecho, pues había concursos de deletreo, yo siempre ganaba y siempre estaba compitiendo con un chico, a veces él ganaba, a veces yo ganaba, pero eran palabras que venían del mismo vocabulario, es lo que le dije.”	El deletreo como estrategia Aprendizaje repetitivo Esquemas repetitivos Traducción como estrategia y modelo Lectura repetitiva
(Alicia)	“Nos ponía el maestro en tercero, a hacer como que para aprender gramática como que oraciones repetidas acerca de la forma del patrón”. “…una que otra cosa bien diferente, pero realmente si hice lo mismo, per…”	
(Alfredo)	“Nos enseñaban las estructuras y nos ponían a escribir oraciones o traducir. Traduciendo, sí traduciendo.”	
(Wendy)	Se repetía “*To be*” como siempre. Traducir, Traducir, como siempre… Ya lo entendía yo todo Y a la hora de hacer las actividades, ya podía leer de mejor manera todo lo que decía y cómo iba yo aprendiendo más vocabulario o sea todo lo que usted enseñaba, Después de las palabras que no conocía, las juntaba y después las buscaba, entonces ya después cuando las repetía, ya era más fácil, ya sabía a lo que iba	

Fuente: autoría propia.

La traducción a pesar de considerarse una estrategia que para los docentes de inglés es muy útil, cuando se lleva a cabo en forma repetitiva pareciera que sólo se está propiciando un esquema conductual. Al respecto, es importante recordar lo señalado por Richards y Rogers (2014, pp. 3-4): “…cursos de traducción gramatical recordados con disgusto por miles de estudiantes, para quienes el aprendizaje de una lengua extranjera significaba...interminables listas de reglas gramaticales y vocabulario de poco uso e intenciones de producir traducciones perfectas de prosas artificiales o literarias”. Y esto se puede notar visiblemente las actitudes que los participantes comparten de manera general.

5.3.1.4 La memorización como estrategia de aprendizaje del inglés. La repetición desempeña un papel fundamental en la memorización; la memorización y el razonamiento son elementos fundamentales del aprendizaje que los estudiantes ejemplifican a través de sus discursos. Estas son dos estrategias comunes y recurrentes utilizadas por los participantes de este estudio.

. La primera es "recordar de manera más efectiva"; esta estrategia está relacionada con la identificación de lo que los y las estudiantes ya saben y nuevas estrategias para aprender. Según Oxford (1990), las estrategias de memoria reflejan algunos principios como la organización de las cosas en orden, la asociación y la revisión, lo que implica dar un significado explicativo para que los estudiantes aprendan un nuevo idioma.

Interesantemente, al preguntarle a Carolina, una de las participantes del estudio, cuál era su principal fortaleza, ella respondió lo siguiente:

> "Creo que es la memorización, siempre relaciono una imagen y una palabra, cuando pienso en el contexto, surge una nueva oración."

Carolina declaró que usó estrategias de memoria, recordando nuevas palabras haciendo una imagen mental de una situación en la que se podría usar la palabra. Además, para aprender vocabulario, usar una estrategia de memoria es relevante; ella misma compartió un uso significativo de esta estrategia:

> "…para aprender vocabulario y expresiones, hice tarjetas flash con diferentes colores y luego las reviso. Para modismos los clasifico en colores, por ejemplo, modismos fundidos en color rojo. Y así aprendo fácilmente."

Esencialmente, las estrategias de memoria ayudan a los estudiantes a lidiar con la dificultad de aprender vocabulario. Como explicó Carolina de manera sucinta, ella usa tarjetas para recordar palabras nuevas. Con respecto a estas estrategias, algunas

palabras o frases pueden ser recordadas por su ubicación en una página, en el tablero o en cualquier lugar, lo importante es recuperar de esa información cuando sea necesario. Abiran, otro participante, agregó la siguiente información:

> "Escribo algunas palabras y frases en carteles y las pego en mi pared, por lo que puedo verlas cada vez que estoy en mi habitación."

Abiran sabe que el uso de carteles es una forma de recordar una palabra o frase. Cuando tiene dificultades para aprender vocabulario nuevo que le ayuda a superar la dificultad. A continuación, se muestra un esquema a manera de resumen de las citas directas que moldean la estrategia de memorización.

Tabla 12. La memorización como estrategia de aprendizaje del inglés.

Participantes	Citas directas de los participantes	Códigos emergentes
(Lilian)	Tomar pedacitos y explicar esto es así por esto y por esto y por esto. Este tiempo que se ve aquí es este porque el verbo está en presente o está en pasado, o si es auxiliar…sí	Enseñanza tradicional de los verbos
(Alejandro)	Alejandro: el examen iba a tratar de todo eso y bueno, yo no soy tan bueno para recordar… (17163:17299) Memorizar no tanto, tratar de comprender bien. (28545:28591)	Memorización para la comprensión
(Jorge)	Retención, porque tiene a que retenerlo y ese conocimiento se tiene que quedar ahí, pero tú también lo tienes que aplicar. O sea, no, si no eres de fácil retención y lo dejas ahí, que mal, ¿no?	Memorización para retención
(Wendy)	Soluciones y bueno me daban un libro o un texto y me decían tradúcelo, era tarea o sea traducir traducir traducir, pero bueno eso me dio un poquito de vocabulario	Traducción repetitiva

Fuente: autoría propia.

En esta tabla se puede visualizar cómo se utiliza la estrategia de la memorización y esto no era muy bien recibido por los estudiantes que formaron parte de esta investigación, tal como indican Richards y Rogers (2014, pp. 3-4): "…cursos de traducción gramatical recordados con disgusto por miles de estudiantes… intenciones de producir traducciones perfectas de prosas artificiales o literarias".

Como parte del aprendizaje del inglés y desarrollo de estrategias de memorización el análisis de la lengua juega un papel vital para que de esta manera se pueda activar la

cognición y lograr después la comprensión. En ese sentido, se consultó sobre cómo era su proceso de análisis de los elementos sistémicos en la lengua inglesa y las respuestas se resumen en la Tabla 13.

Tabla 13. El análisis de la lengua como proceso de cognición y asimilación de estructuras.

Participantes	Citas directas de los participantes	Códigos emergentes
(Diana)	Se enseña normalmente lo que significan las palabras y cómo hablar nada más. Pero me doy cuenta de que al menos aquí en la universidad hay más cosas que debes aprender no sólo del idioma en sí, sino, por ejemplo, su ma… la materia de estrategias del aprendizaje también, incluso lectura y redacción.	Significado y cómo se escriben las palabras
(Alfredo)	Ya cantando aprendía a pronunciar y además aprendía vocabulario y gramática, no solamente es decir palabra por palabra, sino que tienes que aprender.	Pronunciación
(Juan Luis)	Pues los maestros nos hablaban en inglés y nos enseñaban las estructuras de los tiempos y este, o de los verbos modales.	Estructuras de tiempos verbales
(Sarahi)	En el sentido de gramática porque, bueno, en bachillerato lo que sea, podía yo leer algo o escribirlo y era como de a bueno, lo entiendo, pero no sé el por qué, y en el centro de idiomas me dieron un por qué de esto va a así o se hace de esta manera o la estructura de esto es así, o se dice de esta forma, entonces como que ya me empecé a dar cuenta de cómo realmente se tenía que escribir y por qué era esto.	Cómo escribir las palabras

Fuente: autoría propia.

En cuanto al desarrollo de elementos gramaticales, los estudiantes indicaron que realizan la revisión sobre cómo escribir las palabras, también en cuanto a los tiempos verbales, pronunciación y significado de oraciones, lo que implica que ellos están muy orientados hacia las estrategias cognitivas porque estas son las que con más frecuencia les han sido presentadas en el ámbito académico.

Sin embargo, retomando a Tarone (1980, p. 419), quien argumenta que para que una estrategia sea de aprendizaje más que una estrategia de comunicación, la “motivación básica no debería ser comunicar, sino aprender”, entonces al apreciar cómo los estudiantes han empleado estas estrategias se puede comprender que las estrategias de memorización implican análisis de estructuras gramaticales.

A manera de conclusión de esta categoría, se entiende que, para el análisis de las estructuras gramaticales, que consiste en la clasificación de las palabras, oraciones, forma (reglas), significado (semántica) y uso (pragmática), los participantes compartieron relevantes elementos de análisis gramatical.

Tabla 14. El análisis de estructuras gramaticales.

Participante	Citas directas de los participantes	Códigos emergentes
(Diana)	Como que este va con este y pues así lo voy armando, voy armando las oraciones poco a poco y ya las empecé a estructurar más también las iba haciendo.	Estructuración de las oraciones
(Alicia)	ya cantando aprendía a pronunciar y además aprendía vocabulario y gramática para mejorar mi inglés lo que hago es ver muchos Blogs, en… de, a investigar en internet acerca de cosas de gramática específica de estudiar, así como que solo y la gramática sobre todo y aprenderte	Aprende pronunciación y gramática Análisis gramatical y uso de las TIC
(Wendy)	En el sentido de gramática porque, bueno, en bachillerato lo que sea, podía yo leer algo o escribirlo y era como de a bueno, lo entiendo, pero no sé el por qué, y en el centro de idiomas me dieron un por qué de esto va a así o se hace de esta manera o la estructura de esto es así, o se dice de esta forma, entonces como que ya me empecé a dar cuenta de cómo realmente se tenía que escribir y por qué era esto.	

Fuente: autoría propia.

Las estructuras gramaticales se han enfocado de forma clásica para la 10 de los 15 participantes entrevistados, en ese sentido, estructurando oraciones, aprendiendo su pronunciación y gramática y lo que les fue instruido en instituciones de nivel medio-superior.

Sin embargo, una de ellas, Alicia, que ha tenido mucha experiencia en cuanto al aprendizaje inductivo y le gusta la autoformación ha aplicado las TIC para mejorar su conocimiento en inglés a través de la incursión en blogs. Esto puede estar fundamentado en lo señalado por Reko (2019) quien en su estudio de caso sobre la conciencia del profesor acerca del contexto de aprendizaje, "la necesidad de la conciencia del contexto

de aprendizaje depende en gran medida de las necesidades personales del alumno" (p. 58).

Asimismo, el conocimiento de cómo funciona la lengua y sus usos resultan vitales para los participantes, pues ellos y ellas expresaron en esta área una inclinación que se refleja en sus propias palabras organizadas en la tabla que a continuación se presenta:

Tabla 15. La relación entre funciones gramaticales y uso de estrategias cognitivas.

Código	Respuestas	Códigos emergentes
(FT)	Es que hay en la primaria también hacíamos exposiciones en inglés hacían tipo como "*Oral expression*", entonces ahí teníamos que exponer sobre cualquier cosa, como exponer de alguna atracción turística y ahí tenías que hablar, y ahí tenía que hablar yo enfrente de mis compañeros en inglés todo. Desde el tercer y cuarto fue que se empezó a hablar esto del oral *expression, memory word* que era aprenderse una canción y cantarla para un examen,	"Expresión oral" Memory Word
(AM)	Alejandro: Porque yo no sabía cómo funcionaba y ahí fue como ya comprendí. Siento que ya voy a poder tener como que otra dimensión del idioma.	Mejora en la adquisición del idioma
(LC)	Con oraciones	
(WB)	En el sentido de gramática porque, bueno, en bachillerato lo que sea, podía yo leer algo o escribirlo y era como de a bueno, lo entiendo, pero no sé el por qué, y en el centro de idiomas me dieron un por qué de esto va a así o se hace de esta manera o la estructura de esto es así, o se dice de esta forma, entonces como que ya me empecé a dar cuenta de cómo realmente se tenía que escribir y por qué era esto.	Domino de oraciones Lectura y escritura del idioma

Fuente: autoría propia.

La relación entre funciones gramaticales y uso de estrategias cognitivas implica el dominio de varios aspectos relacionados con los sistemas lingüísticos, en este caso, tanto la lectura como la escritura, el manejo de las oraciones e incluso algunas frases que expresaron en inglés conlleva a concluir que existe una competencia metalingüística en proceso de maduración, ya sea a través de la combinación de diferentes estrategias cognitivas o por otras combinaciones que se estudian un poco más adelante en los hallazgos.

5.3.2 Estrategias metacognitivas

Otra estrategia común identificada, "organizar y evaluar su aprendizaje", está relacionada con el tiempo que los estudiantes dedican a estudiar y evaluar su propio progreso mientras aprenden inglés. Organizar implica tratar de encontrar el tiempo para aprender el idioma, según lo informado por Diana: “Siempre programo mis actividades, en primer lugar, mi tarea y luego mis otros deberes.” Algunos estudiantes tienen que dedicar el tiempo suficiente para aprender algo. Organizar es una estrategia utilizada por Diana, por lo que lo que ella considera un hábito no es más que una estrategia que le ayuda a tener éxito en el aprendizaje del idioma. Además, el tiempo bien organizado proporciona a los estudiantes más oportunidades para aprender, cuando los estudiantes se reúnen para practicar lo que saben y mejorar en lo que necesitan. Alfredo compartió sus pensamientos sobre este asunto: “Sí, cuando mis compañeros y yo nos reunimos para practicar antes del examen de inglés.”

Buscar oportunidades de práctica es una estrategia tanto metacognitiva como social, utilizada para crear situaciones reales, como practicar con compañeros de clase, como mencionó Alfredo, y usar tantas estrategias sociales como de autoevaluación. Evaluar el aprendizaje es una acción importante para los estudiantes. Esta estrategia ayuda a los estudiantes a tener objetivos claros para mejorar y tener en cuenta su propio progreso. Este fenómeno de autoevaluación puede tener lugar mediante la comprobación de su rendimiento lingüístico y el seguimiento de sus procesos de aprendizaje. Mónica informó:

> Tuve un problema con la nominación en inglés. Investigué ejemplos para entender las estructuras. Si no entendía, le pedía al profesor que me lo explicara.

Mónica estaba preocupada por un problema de aprendizaje de lengua e identificó qué hacer para entender: usar estrategias sociales -pidiéndole a su maestro- e indagar por sí misma para entender un punto gramatical en particular.

Otra de las áreas afines que se organizaron en el análisis de datos son las habilidades de consciencia de la lengua y cómo se adquiere, esto resume las estrategias denominadas metacognitivas y de las cuales se consideraron códigos emergentes como las habilidades metalingüísticas, la consciencia y el conocimiento metalingüístico.

Al respecto, según Burón (1996, p.25), la metacognición se destaca por cuatro características:

1. Llegar a conocer los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental.

2. Posibilidad de la elección de las estrategias para conseguir los objetivos planteados.

3. Autoobservación del propio proceso de elaboración de conocimientos, para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas.

4. Evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos.

Visualizando las respuestas de los participantes, se evidencia que han aplicado estrategias de metacognición y eso les permite adquirir la competencia lingüística requerida para alinearse al resto del grupo a fin de resolver conflictos de un posible desnivel de conocimientos en el manejo del idioma inglés debido a su bagaje cultural.

También, la competencia metalingüística implica el desarrollo de habilidades de consciencia de la lengua y cómo se adquiere. Al respecto, los entrevistados aportaron la siguiente información a través de sus descripciones:

Tabla 16. Habilidad metalingüística.

Participantes	Citas directas de los participantes	Códigos emergentes
(Frida)	Puedo presentarme en japonés, puedo decir mi nombre, puedo decir mucho gusto, puedo saludar, decir buenas noches…	Habilidades metalingüísticas (expresiones orales básicas) Manejo de adverbios y vocabulario Aplicación de lo aprendido = conocimiento metalingüístico Consciencia metalingüística
(Alicia)	En la prepa como que logré consolidar mejor mis conocimientos, como estructurar la lengua. Entonces ese tipo de documentos y aparte los adverbios que tienes que… Como tener en cuenta que un idioma, aprender un idioma es como aprender partes del discurso…	
(Diana)	El libro, no especifica mucho las estructuras que deben de seguir ciertos tiempos, o incluso los verbos, o partículas o incluso palabras como: “one… “este que son para los que se ocupan mucho, pero no en ciertos contextos y al investigarlo yo por mi parte, este encontré mucha información, que me ayudó y pues ahora sé cómo aplicarlo. Cuando tenga que, adaptarme a otro estilo de aprendizaje, este pues me tendré que adaptar.	
(Sarahi)	Bueno, no nuevas estrategias, pero con más contenido un poco más grande entonces para mí era más difícil aprenderlo e intentar relacionarlo con lógica.	

Fuente: autoría propia.

En la tabla 16 se muestra que los participantes se enfocaron más hacia la aplicación de lo aprendido, la presentación oral y la adquisición de dominio de más contenido. De esta manera, la habilidad metalingüística es adquirida de tal forma sobre la lengua contextualizada que además de ser más significativa, tiene más ventajas desde el punto de vista pedagógico, que la memorización de palabras aisladas, en tanto que son procesos y funciones mentales más complejas. Y esto se puede evidenciar en las respuestas de los estudiantes, pero también porque más allá de la adquisición del vocabulario, están conscientes de que esto no se limita solamente a enumerar palabras, sino también para combinar los elementos léxicos para comunicar ideas con precisión.

Con relación a la consciencia metalingüística, existen diversas definiciones de habilidades que difieren de un investigador a otro. Kusnierek (2015) destacó en un

estudio sobre la definición y la importancia de la habilidad de hablar para transmitir mensajes e información a otras personas. Además, hablar creará interacción social en cada sociedad. Por lo tanto, se requiere que los estudiantes adquieran habilidades orales en la adquisición del inglés, en este caso además de adquirir consciencia de los procesos cognitivos de aprendizaje y uso de la L2, al respecto, los participantes expresaron lo siguiente:

Tabla 17. Consciencia metalingüística.

Participantes	Citas directas de los participantes	Códigos emergentes
(Fátima)	Creo que uno a medida que va creciendo va entendiendo como… como quiere desarrollarse, yo creo que todos de cierta manera tenemos disciplina, aunque ya radica en si eres responsable o irresponsable ¿sabes?, porque incluso creo que como estudiantes sentimos la pesadez de hacer las cosas, pero sabemos que tenemos que hacerlas y creo que el simple hecho de hacer eso o de reconocer que tenemos que hacer las cosas y hacerlas ya nos hace disciplinados, así que la disciplina creo siempre ha estado.	Aceptación de importancia Disciplina Comprensión y aceptación Canciones
(Alejandro)	Pues según yo, si pensaba, así como, ah Start significa inicio en español… Como que ya empecé a comprender mejor cómo funcionaba el idioma. Ya cantando aprendía a pronunciar y además aprendía vocabulario. Fue como en el momento en el que me di cuenta de que ya estaba logrando habilidad para comprender.	Escuchar palabras y comprender, mejora de pronunciación
(Jorge)	Yo creo que mi nivel de entendimiento.	
(Diana)	Ya puedo escuchar las palabras y entender las cosas que antes para nada, mi manera de expresarme, mis pequeñas oraciones en inglés ya son más, creo que mi pronunciación ahí va, ya un poquito mejorando.	

Fuente: autoría propia.

Como puede apreciarse, la disciplina constituye un rasgo importante en los participantes. Los textos, a pesar de constituir para algunos estudiantes un reto que les exige más allá de su nivel de competencia real, son escogidos por el profesor para el uso de un vocabulario determinado que se recicla en el contexto de las actividades.

Pero es importante recordar lo referido por Wilkings (1976, p. 1), lingüista británico quien afirma que “aunque se puede transmitir poca gramática, sin vocabulario no se

puede transmitir nada. Alguien podría leer un texto casi sin usar la gramática, pero sin vocabulario no se puede llegar a ninguna parte”

En este contexto, los aprendientes de una lengua extranjera que desconocen la importancia de adquirir vocabulario tienden a generar un problema de comunicación, por esto los participantes en esta investigación se orientan mucho hacia la mejora del proceso comunicacional del idioma inglés.

En las respuestas de los estudiantes se entiende que están muy posicionados en los esquemas oracionales y sobre todo de comprender lo que aprenden, aunque solo uno de ellos se enfocó mucho en lo que indica como manejo expositivo del idioma. Además, suele contrastarse con el conocimiento intuitivo, en gran parte automatizado e inconsciente, que posee cualquier usuario competente, especialmente (pero no solo). Es por esto pertinente retomar a Bandura (1971), quien describió que el aprendizaje puede tener lugar observando e imitando a otros. Además, el autor destacó la importancia del refuerzo en el proceso de aprendizaje.

El desempeño de los estudiantes y el aprendizaje de la L2 pueden estar relacionados con los factores personales de motivación que se clasifican en la estrategia afectiva y los factores ambientales que se incluyen en la estrategia social, lo cual se presentará más adelante en este capítulo de hallazgos. Ambas estrategias contribuyen principalmente en el proceso de mejora de las habilidades lingüísticas y metalingüísticas de los participantes.

5.3.2.1 El papel del aprendizaje autodirigido en la estrategia de aprendizaje.

El papel del aprendizaje autodirigido implica que los estudiantes sean participantes

intencionales y activos en su propio performance, que sean capaces de iniciar y dirigir su propio proceso de aprendizaje. Los participantes de la investigación mostraron deseo de aprender y cuentan con actitudes de entusiasmo y responsabilidad por sus propios objetivos de aprendizaje. También, participan activamente de forma permanente en su aprendizaje y mantienen una motivación constante.

El rol del aprendizaje autodirigido está orientado hacia la interacción y las acciones que los participantes atribuyen a la autonomía de su aprendizaje y que emergió del análisis de datos de las observaciones participantes. En la siguiente tabla se presentan las acciones que los participantes realizan en favor de su autonomía del aprendizaje:

Tabla 18. El papel del aprendizaje autodirigido en la estrategia de aprendizaje.

Participantes	Sistematización de las observaciones mediante la extracción de notas reflexivas y citas directas de las entrevistas	Códigos emergentes
(Fátima)	Cita de la participante: A través de los animes yo aprendo sola. Sí, yo lo escuchaba y yo lo veía en lo…leía los subtítulos, pero poco a poco fui aprendiendo y entendiendo sola. Observación participante: A veces en inglés, a veces en español, cuando se ven videos en inglés, las ve en inglés sin subtítulos en español ni en inglés. Y cuando ve una película, trata de traer todo el vocabulario que no entendió en sus apuntes y tarjetas de vocabulario que diseña en línea y en su bitácora semanal de la clase.	Programas de TV y auto monitoreo Trabajo autónomo y uso de TIC
(Abiran)	Trato de descargar aplicaciones que me ayudan a estudiar solito. Me ayudé principalmente con un libro que me prestó una prima para resolver problemas por mi propia cuenta.	Autoaprendizaje
(Luis)	Que siempre estoy buscando un poco más, sea en el diccionario, en internet, con la guía de mis maestros o incluso con la ayuda de mis compañeros para estudiar por mí mismo.	Autonomía y motivación
(Wendy)	…ya lo entendía yo todo, y a la hora de hacer las actividades, ya podía leer de mejor manera todo lo que decía y cómo iba yo aprendiendo más vocabulario o sea todo lo que usted enseñaba. Después de las palabras que no conocía, las juntaba y después las buscaba, entonces ya después cuando las volvía a repetir, ya era más fácil, ya sabía a lo que iba yo por mi cuenta.	

Fuente: autoría propia.

En la tabla 18 se puede notar cómo a través de la música, guías específicas y programas de televisión, y demás material e input, los estudiantes se han enfocado en

el autoaprendizaje. Al respecto cabe recordar que el estudio autodirigido se basa en la idea de la autonomía del alumno, que es una habilidad adquirida. Los estudiantes participantes en este estudio parecen guiar sus estrategias hacia el aprender a aprender. Para lograr este objetivo, los estudiantes requieren de una guía experta, en este caso de andamiaje y rutas de aprendizaje. La meta de estos estudiantes está orientada sobre la motivación porque quieren aprender sobre lo que están observando a través de las tecnologías de información y aplicadas al conocimiento (TIC, TAC), por eso se puede señalar como una estrategia y acción recurrente y potencialmente efectiva y exitosa.

Asimismo, la autocrítica y el monitoreo de su propio aprendizaje y ritmo de trabajo fueron elementos identificados en los datos proporcionados por los participantes a través de las entrevistas. Inclusive, el ejercicio de autoevaluación del aprendizaje surgió como un factor relevante para la regulación y monitoreo del progreso, lo cual podría estar ligado a estrategias metacognitivas, pues estas involucran consciencia de los procesos cognitivos que se llevan cabo para aprender la lengua extranjera. En el siguiente cuadro se han plasmado las impresiones de los participantes con relación a su monitoreo y autoevaluación y su impacto en la estrategia de aprendizaje.

Tabla 19. Autoevaluación del aprendizaje para la motivación.

Participante	Citas directas de los participantes	Códigos emergentes
(Sarahi)	…pero en inglés cuando alguien sabe más que yo, es como ah quiero hacerlo mejor, quiero ser mejor todavía,	Deseo de superación como motivación intrínseca.
(Alicia)	Me definiría como un estudiante que se esfuerza, que se esfuerza, que… Y eso me ayudó muchísimo. Me pondría una hora específica para estudiar, para mejorar, trataría de valorar mi progreso mediante certificaciones…	Dedicación de tiempo para autoevaluarse
(Lilian)	Yo tengo mi propio estilo, mis propias habilidades y tengo que ser crítica con mis estilos para avanzar con mi nivel de lengua.	Aceptación de un estilo propio y progreso.

Fuente: autoría propia.

La autoevaluación es una de las mejores herramientas que un individuo puede utilizar cuando está aprendiendo una lengua extranjera. Las pruebas escritas y formales pueden ser buenos indicadores del progreso para los maestros, pero los estudiantes pueden reconocerse y apreciar su desarrollo lingüístico por sí mismos mediante “puntos de control” para asegurarse de que están en el camino correcto y de que están empleando las herramientas y recursos necesarios para ser competentes con la L2. En ese sentido los estudiantes sujetos de estudio han conformado todo un esquema para su adaptación mediante la autonomía, la autoevaluación y la autorregulación, lo cual refleja una conexión entre las estrategias cognitivas y las metacognitivas.

La regulación de sus capacidades cognitivas y control emocional se evidencia. Este proceso de autorreconocimiento podría involucrar sentimiento de confianza y estabilidad de un filtro afectivo que favorezca el aprendizaje o adquisición del inglés, hipótesis discutida por Krashen en el marco teórico-conceptual de este estudio. La autorregulación fue un elemento emergente en los datos, pues fue un código recurrente en las bitácoras semanales que realizaron durante todo el periodo escolar agosto – noviembre 2018, en las cuales expresaron su sentir al resolver un problema de aprendizaje de lengua que se les presentó en su clase de Estrategias para el aprendizaje de LE:

Tabla 20. Autorregulación: control y confianza.

Participante	La voz de los participantes a través de sus bitácoras semanales	Códigos emergentes
(Tania)	Sí siento confianza cuando sé que es un nivel básico, pero constantemente intento siempre pues escuchar, más que nada porque es como para refrescarlo y porque… que es como todo, si no lo practicas, se va olvidando y me di cuenta de que los maestros también empezaban a…los maestros eran muy malos la verdad, pero lo manejo bien cuando me salen las cosas.	Autorregulación y confianza en su aprendizaje. Autorregulación y confianza en sus habilidades Organización grupal y autonomía. Miedo a errores y manejo de ansiedad mediante autorregulación.
(Alicia)	…yo siempre había resaltado en esto de los idiomas y todo…	
(Luis)	"Cuando entiendo a la primera, ya es ganancia porque, hago las cosas más rápido, y ya estoy en la Universidad o sea ya no tengo que, aquí al menos ya no tengo que depender de alguien, o sea ya es como que buscar, este por mi cuenta, preguntar a los demás si quieren trabajar, que les gustaría trabajar, qué les gustaría aportar y dividirnos la chamba.	
(Mónica)	"No estaba nada segura de lo que iba yo a decir, entonces tenía como que ese miedo a equivocarme, como la mayoría de mis compañeros ya tenía un nivel más alto lo pensaban mucho mejor y yo como que tenía un nivel mucho más bajo a ellos era como que ese miedito a no decirlo bien, así que tenía que respirar y hablarme a mí misma para hablar."	

Fuente: autoría propia.

En consonancia con el proceso de autoevaluación, la autorregulación representa una posibilidad de emplear estrategias de aprendizaje diversas tales como cognitivas, afectivas, e incluso sociales, que se revisarán en la siguiente categoría. Las bitácoras semanales de los estudiantes reflejan. Después de completar una hoja de trabajo o responder algunas preguntas individualmente, generalmente se da un inicio de autoevaluación, esto se reflejó en las respuestas de los participantes.

Todos y cada uno de los participantes han sido libres de elegir los recursos de acuerdo con sus propios intereses y los objetivos que se han fijado para su aprendizaje del inglés. La tecnología ha facilitado el acceso a recursos para el aprendizaje autónomo, en particular los llamados materiales auténticos, es decir, materiales que originalmente no se atienden para el estudio del idioma pero que pueden ser utilizados como tales.

Estos recursos auténticos permiten a los estudiantes mantenerse al día con los acontecimientos actuales, acercándolos así a la lengua y cultura meta.

5.3.3 Estrategias de aprendizaje de interacción social

La habilidad de interactuar se requiere como medio de comunicación para impartir conocimientos o información de una persona a otra. Se podría considerar que la habilidad de expresión oral es una de las habilidades más difíciles de dominar o desarrollar en comparación con otras habilidades lingüísticas como escuchar, leer o escribir. Además, las habilidades para la expresión oral generalmente se dejan atrás, ya que los maestros y los estudiantes se enfocan principalmente en la prueba de escritura en lugar de atender la competencia comunicativa de manera integral con las competencias sistémicas, estratégicas y socioculturales (Canale y Swain, 1980).

Para desarrollar las competencias inherentes a la comunicación efectiva, la interacción social resulta imprescindible, pues es la premisa principal de esta investigación y la visión desde la cual se manifestaron las estrategias. Los métodos de recolección de datos empleados, la observación de los participantes y las entrevistas semiestructuradas, mostraron que “aprender con otros” es una de las estrategias de aprendizaje del inglés más común entre los estudiantes. Esto podría sugerir que los estudiantes han desarrollado estrategias de carácter y condiciones sociales y culturales. Oxford (2003) ha arrojado luz sobre el hecho de que las estrategias sociales son las que los estudiantes emplean al compartir información con otros, como crear clubes de conversación o hacer preguntas indiscriminadamente.

Curiosamente, Alfredo, uno de los entrevistados, expresó los siguientes procesos de interacción en el aula de lengua durante su entrevista:

> "…ambos, cuando trabajo solo, estudio más, pero cuando trabajo en equipo comparo mi punto de vista y aprendo más."

De manera sucinta, el participante informó que aprende más y mejor cuando trabaja en equipo que por su cuenta. Por lo tanto, podría entenderse que prefiere practicar sus estrategias de interacción social en grupos que trabajar de manera individual. También, Carolina, otra participante, declaró que a menudo necesita el apoyo de otros para enfrentar problemas de aprendizaje de la lengua; de hecho, compartió las siguientes palabras en su entrevista:

> Mis compañeros de clase me ayudan mucho porque si no entiendo algo, ellos siempre pueden explicarme o ayudarme.

Aunado a ello, Abiran, otro de los participantes entrevistados, estuvo de acuerdo con esta afirmación y compartió además que percibe que colaborar con sus compañeros es importante debido al hecho de que entiende mejor el tema, por lo que puede mejorar sus habilidades lingüísticas e internalizarlas. Abiran apoyó esta interpretación de los datos con las siguientes palabras:

> Trabajar en equipo es bueno para mí porque si alguien me corrige, eso no me aburre y me doy cuenta de que tengo que cambiar algo o adaptarlo en mente, lo más importante es que resulta una corrección grupal, es una retroalimentación que me sirve para mí.

Hasta ahora, la aplicación de estrategias sociales para los participantes ha sido manifiesta y se perfila como la estrategia pilar del estudio. Sin embargo, y de manera interesante, las estrategias sociales no parecen funcionar con todos los estudiantes. De hecho, según Oxford (1990), "la competencia a veces puede resultar en un deseo positivo de mejorar y hacerlo mejor que otras personas, pero a menudo resulta en ansiedad debilitante, insuficiencia, culpa, hostilidad, abstinencia, miedo al fracaso y

deseo de aprobación" (p. 146) que podría inhibir u obstaculizar el aprendizaje. En el contexto de la presente investigación, la competencia es inherente debido al modelo educativo y a las condiciones e ideologías políticas y económicas neoliberales actuales.

De hecho, hay un claro ejemplo proporcionado por Lilian, quien cree que las estrategias sociales no siempre son utilizadas por algunos compañeros de clase debido a factores insertos en nuestro mundo contemporáneo. Lilian informó lo siguiente:

> "Prefiero trabajar por mi cuenta porque te concentras en lo que necesitas. Con otros me distraigo porque siempre quieren lucirse o están en su rollo."

Algunos participantes como Lilian compartieron que prefieren trabajar solos en lugar de trabajar en equipos o grupos. Esto podría indicar que algunos participantes entienden mejor ciertos elementos gramaticales que ellos o ellas consideran complejos y que demandan funciones mentales complejas trabajando por su cuenta, incluso más cuando se están preparando para tomar un examen. Esto está claramente establecido en el comentario de Lilian con respecto a la forma en que estudia mejor:

> Prefiero estudiar por mi cuenta porque puedo aprender lo que quiero. Si estudio con alguien, o en el aula, dependo de otros y puedo atrapar algo diferente a mí y no quiero sentirme confundida.

En esta investigación se encontró un contraste de ideas, los datos de las entrevistas y los hallazgos de estrategias comunes de las observaciones muestran que hay representaciones tanto positivas como negativas del uso de estrategias sociales. De hecho, se reveló que una de las participantes estaba de acuerdo con la idea de trabajar por su cuenta cuando tiene un examen; de esa manera puede concentrarse, aprender de manera efectiva y enfocarse en lecciones o vocabulario particulares. Claro está que este es un caso específico y que se relaciona con factores sociales como la presión de pasar un examen y alcanzar las metas que podrían ser trazadas por influencia externa.

Por otro lado, los datos recopilados de las bitácoras de los participantes mostraron que "aprender con otros" es la estrategia de aprendizaje de idiomas más común entre los estudiantes participantes de la investigación. Al concluir una actividad grupal, los 15 estudiantes incluyeron en sus bitácoras semanales los siguientes extractos:

Tabla 21. Extractos de bitácora semanales.

Participantes	Extractos de las bitácoras semanales de los participantes	Códigos emergentes
Los 15 participantes del estudio respondieron a la pregunta cómo aprendo mejor la lengua en una entrada de sus bitácoras.	También tengo muchos amigos internacionales que hablan inglés para practicar con alguien, si no, cómo le hago necesito gente que hable. poniéndolo en práctica, platicando, con música, con, con … También tengo muchos amigos internacionales que hablan inglés. Y eso… …incluso hice amigos de Irlanda. …eh platicar con mis amigos. …yo siempre como que a mis amigas las jalaba yo, no, para que entendieran el inglés oral que explicaba. …con mi compañera Wendy, a veces se nos salían los diálogos en inglés, y ahí iniciábamos una conversación en inglés. …en las participaciones en grupo porque bueno como tenía ciertos conocimientos Entonces cuando me pedían participar o algo por lo general siempre estaba levantando la mano y a veces obviamente me equivocaba y me corregían, entonces era como decir ahh bueno, sí es verdad, me remitía a mi libreta y veía mi apunte y así iba, era como que más fácil.	Amigos Hablantes nativos Práctica de expresión oral con otros

Fuente: autoría propia.

Según Oxford (1990), la cooperación es una estrategia que frecuentemente implica controlar los impulsos hacia la competitividad y la rivalidad. Podría ser posible que los hallazgos mostraran este contraste debido al hecho de que la competitividad y la rivalidad generarían un miedo al fracaso para algunos estudiantes.

Tomando en consideración lo anterior, se identificaron estrategias reconocidas y denominadas como aculturación e inmersión, así como códigos que describen y representan la interacción y el desarrollo de la competencia comunicativa.

En la estrategia de aculturación e inmersión existe una dirección de aprendizaje hacia la interacción con otros actores sociales, la L2 y la cultura mediante un input

comprensible. La siguiente tabla resume los componentes de la estrategia en cuestión interpretados de las bitácoras semanales de los participantes:

Tabla 22. Estrategia de aculturación e inmersión.

Participantes	Extractos de las bitácoras semanales de los participantes	Códigos emergentes
(Frida)	Creo que era de tanto ver películas, sí, como acostumbrarte a escuchar cómo hablaban las demás personas del salón en debates o reseñas de videos y como le digo que yo quería ser actriz, he intentado imitar las formas en que otros hablan y sus acentos con los compañeros de clase porque se presta.	Imitación de acentos (variantes lingüísticas en la interacción) y trabajo colaborativo. La música y grupos musicales influyentes para el aprendizaje del inglés. Lectura de periódicos en inglés. Gusta de visitar países de habla inglesa por el acercamiento a la cultura de la L2.
(Alejandro)	Para aprender un idioma también tienes que aprender su cultura y si n… El maestro nos puso música, creo que eso me ayudó mucho, la música de… Como siempre he escuchado música de artistas en inglés, lo que hacía… También tengo muchos amigos internacionales que hablan inglés. Y eso… Escuchar música y a los Beatles, fue como mi obsesión en, a los doce años, entonces yo siento que influyó… Que me gusta mucho viajar, que me encanta conocer nuevas culturas de habla inglesa… leer los periódicos en inglés como: BBC y NEW YORK TIMES Poniéndolo en práctica, ya sea platicando, con música, con, con texto, … Es una inmersión total en el idioma, yo siento que después de vivir en un país extranjero… Siento que ahí como que la mente abierta sí me funcionó mucho, porque… estuve organizándome con, con Candelario para que el hiciera el traje de Irlanda y así conocí más de las tradiciones del día de San Patricio.	

Fuente: autoría propia.

La interacción con los compañeros de clase y con la cultura de la L2 forma parte de la estrategia de aculturación e inmersión. El inglés es apreciado como parte esencial de la vida de los participantes y perciben la lengua como global y multicultural, un vehículo de comunicación para transmitir su propia esencia y cultura. Esto lo podemos reafirmar con el comentario que Frida hizo en su entrevista:

A medida que iba creciendo me iba dando cuenta de que el inglés se empezó a hacer cada vez más global, de hecho, si le preguntas a alguien su canción favorita es

una en inglés, no es una en español, así que se me hacía curioso como el inglés tomaba poco a poco pues parte de todo, parte de mi vida, es decir, no hay que girar tanto la cabeza para encontrar algo en inglés y creo que me gusta porque es como el primer idioma que me abrió puertas para poder comunicarme con otras personas.

Alejandro, además, declaró que el trabajo grupal en el aula le ayudó a hacer amigos en Irlanda por medio de aplicaciones para la interacción entre pares que se encuentran aprendiendo inglés alrededor del mundo y que se ayudan mutuamente con sus escritos y con conversaciones reales de temas de interés para ellos:

"[…] incluso hice amigos de Irlanda". (Alejandro)

También, Luis añadió información valiosa para la inmersión y la colaboración grupal cuando declaró que era él quien tomaba la iniciativa en las interacciones:

"…yo siempre como que a mis amigas las jalaba yo, no, para que entendieran el inglés oral que explicaba."

"…con mi compañera Wendy, a veces se nos salían los diálogos en inglés, y ahí iniciábamos una conversación en inglés. O incluso con las tareas yo repetía, hablaba y pues eran, ya así junto eran tres horas las que le dedicaba yo al inglés."

Alfredo externó que la retroalimentación por parte del profesor era crucial para su aprendizaje y lo definió como un diálogo entre estudiante y académico que genera apropiación del conocimiento:

Que, si uno quiere aprender, se tiene que acercar al maestro: "y maestro aquí en que fallé, aquí tuve dudas, ¿me podrá explicar usted un poco más? Necesito que me revise y me diga cómo voy"

En este extracto de entrevista de infiere que la relación estudiante – maestro y estudiante – estudiante coadyuva a la consecución de la interacción social la creación de una comunidad de aprendizaje que entreteje la cultura de la L2 como escenario principal. Otras implicaciones de la inmersión y aculturación de la L2 son el desarrollo de la competencia comunicativa y el estatus en la comunidad de práctica. Los participantes reportaron información referente a su inmersión en la L2 y su cultura y esta fue analizada de forma sistemática.

> Alicia: Es una inmersión total en el idioma inglés, yo siento que después de vivir en el extranjero en un país de habla inglesa, puedes comprender cómo piensan otros…
>
> Diana: Hay unas partes en las que se necesitan diálogos para comunicarte, porque pues el inglés es básico para hacerte entender…
>
> Mónica: Mi contacto con el inglés se debe a lo de la música, también lo de ver series, así me adentro de lleno al inglés…
>
> Jorge: Siento que ya voy a poder tener como que otra dimensión del idioma al interactuar después de entender la cultura.

El desarrollo de la competencia comunicativa mediante la inmersión podría ser factible si se repiensan los elementos que la constituyen, pues son tanto gramaticales, como estratégicos y socioculturales.

El input comprensible y sus dimensiones en la educación pública sugieren una propuesta metodológica de enseñanza y de aprendizaje del inglés distinta a la tradicional y que sea pertinente y adecuada al contexto social actual. En ese sentido, el input fungiría como un componente de anclaje de implementaciones en el aula y de estrategias de aprendizaje.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de las funciones del input comprensible y los códigos emergentes que sugieren las implicaciones pedagógicas del mismo.

Tabla 23. La función del input en la interacción social y la inmersión.

Participante	Citas directas de los participantes	Códigos emergentes
(Fátima)	Como yo tenía el inglés por todos lados, era que yo lo quería seguir hablando, lo quería seguir usando y de hecho conocí gente cuando era pequeña a gente de Canadá que le gustaba México (en la Primaria).	Interacción con personas extranjeras en situaciones reales para comunicarse Videojuegos y la inmersión.
(Alejandro)	Leer los periódicos en inglés como: BBC y NEW YORK TIMES y sigo escuchando música, veo programas, además hice un viaje recientemente, al extranjero y como fui solo, totalmente envuelto en la cultura y el idioma… También estuve buscando videos y cosas así…	
(Wendy)	Como lo de Game over o los títulos como mi videojuego favorito qué es left Xtreme (stream, no se distingue bien en la grabación) entonces como que siempre se me queda esa frasecita y otras por estar metida en los juegos.	

Fuente: autoría propia.

Aunque las teorías de Chomsky se relacionan directamente con la L1 del aprendiente, su visión del estudiante como generador de reglas fue tomada por Corder (1967), quien argumentaba que los errores de lengua cometidos por los estudiantes de lengua extranjera o segunda lengua, indican el desarrollo de la competencia lingüística subyacente y reflejan los intentos de los aprendientes por organizar el input lingüístico. Como ya se ha revisado en el marco conceptual anteriormente, se ha definido el input como “las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso” (Instituto Cervantes, 2006). Es decir, es la lengua que el aprendiente oye, lee o ve.

5.3.4 Estrategias que compensan el aprendizaje

Estas estrategias se refieren a la "compensación de conocimiento faltante". No son nuevas per se, pero sí son particulares del contexto de la investigación. En realidad, Oxford (1990) dijo que, a pesar de las limitaciones en el conocimiento, las estrategias de compensación permiten al estudiante desarrollar la comprensión y la producción para usar la lengua extranjera o la segunda lengua, según el contexto.

Una ejemplificación de esta estrategia es la de adivinar un significado, se utiliza para procesar la información, aún más cuando hay nueva información que aprender. Alicia proporciona un pensamiento notable a este respecto:

"Sí, generalmente respondo un texto automáticamente, pero no entiendo por qué."

Parece que Alicia no es realmente consciente de su alto uso de estrategias de compensación, cuando completó algo automáticamente; aplica su vocabulario anterior en ausencia de conocimiento. Además, las estrategias de compensación no solo se utilizan para comprender la L2, sino también para producirlo. La producción sería en expresiones habladas o escritas para superar las limitaciones. Las limitaciones desaparecen cuando los estudiantes siguen usando el idioma porque se apropian de lo que están aprendiendo. Como Juan Luis explicó sucintamente:

[…] "busco el significado y los sinónimos de algunas palabras que no entiendo."

Juan Luis está acostumbrado a superar la ausencia de información mediante el uso de una estrategia de circunloquio o sinónimo, por lo que obtiene el significado del concepto y probablemente aprenda a usarlo y apropiárselo en el futuro.

Curiosamente, el lenguaje corporal y la gesticulación integran las estrategias sensoriales de los participantes para desempeñarse y adaptarse al contexto de

aprendizaje en el aula, lo cual compensa la falta de conocimiento de los sistemas lingüísticos de la L2. Los compañeros de clase y la dinámica de aprendizaje generada en el aula de alguna manera exigieron la concentración y el esfuerzo de los estudiantes; es decir, es bastante peculiar la forma en que los participantes se esfuerzan para mantenerse al día con el ritmo de los demás estudiantes como Carolina, que lideraron el ritmo y el contenido de diversas actividades en el aula.

De hecho, la necesidad de comprender el lenguaje y el uso de L2 provocaron un ambiente exigente que estuvo representado por la competencia entre compañeros, que interactuaron con otros capitales culturales (Bourdieu, 1987) y tienen diferentes antecedentes.

Sin embargo, como ya se ha discutido, hacer grupos en el aula fue una interacción social que parece integrar tales diferencias. Es decir, los participantes homogeneizan sus formas de estudiar a través de la interacción social en grupos de estudiantes, creando una pequeña comunidad donde se reconocen. Esto podría indicar que los estudiantes que se inscriben en la universidad comienzan una etapa nueva y diferente en sus vidas académicas y descubren que lo que han hecho académicamente es distinto de lo que realmente experimentan en la educación superior. Por lo tanto, hacer grupos e interactuar con otros, así como llevarse bien con los compañeros puede proporcionar autorreconocimiento.

La concentración y el interés son dos características generales del desempeño de los estudiantes representados en el aula. Las participantes Frida y Alejandro tienen diversas experiencias previas con el idioma y, por lo tanto, su repertorio de estrategias para aprender la L2 es más amplio. Esta diversidad de estrategias hace posible

considerar las capitales culturales como elementos de gran importancia para construir estrategias de aprendizaje del inglés antes de la educación superior, y la reconstrucción de tales técnicas después de ingresar a la universidad.

Con estas interpretaciones, este escenario con antecedentes multiculturales parece construir la integración del grupo y las comunidades de práctica en el aula de inglés como lengua extranjera. En general, las expectativas que los estudiantes generan al inscribirse en la universidad y lo que esperan de la licenciatura en idioma inglés arrojan luz sobre sus reacciones, comportamientos y estrategias para aprender el inglés como lengua extranjera.

Como parte de las estrategias sensoriales, los estilos de aprendizaje emergieron, específicamente el aprendizaje por medio de elementos kinésicos de movimiento, táctiles y a través de los sentidos en general. Las participantes Sarahi y Tania reportaron en sus bitácoras semanales que aprenden a través de los sentidos, ya sea mediante la comprensión auditiva, los elementos táctiles o el movimiento en el aula:

> Sarahi: cuando alguien habla en inglés me gusta escucharlo, como lo dice, si se escucha claramente, si tiene buena dicción…fluidez, es como ahhh qué bueno y de hecho también es gracioso escuchar a los compañeros que no saben, así como OK, está bien…
>
> Tania: aprendo a través de las tareas que me demandan movimiento pues relaciono las estructuras y su uso con mis movimientos, lo vivo, es como dar direcciones, muevo las manos e indico con la mirada o con mis brazos y dedos, así me doy a entender y entiendo a los demás.

A modo de resumen, se puede declarar que las estrategias compensatorias y la compensación de la falta de conocimiento de la L2 implican el uso de elementos sensoriales y acciones específicas como la inferencia, la adivinación en contexto y el uso

de elementos corporales para aprender de manera activa, asimilar, acomodar e internalizar la entrada de información de la L2. A continuación, se presentan las estrategias socioafectivas que están relacionadas íntimamente con las estrategias presentadas hasta ahora.

5.3.5 Estrategias socioafectivas

Las estrategias socioafectivas gestionan las emociones de los estudiantes mediante mecanismos de automotivación y a través de la regulación de sentimientos negativos o positivos al tomar riesgos de manera sensata. Es decir, la estrategia socioafectiva involucra las emociones, actitudes, motivaciones y valores; estos elementos son empleados por los y las participantes con el fin de tomar el control de su aprendizaje a través de la relajación, la risa, la comodidad, la autorregulación, el diálogo interno para la concentración, entre otras acciones o comportamientos.

El uso de estas estrategias puede ser un proceso inconsciente o semiconsciente para algunos estudiantes debido al hecho de que se utilizan como un recurso no sistematizado para completar una tarea de lengua compleja. Ocasionalmente, los participantes se encontraron con retos de aprendizaje que demandaban energía, concentración y compromiso, lo cual desembocaba en el uso de recursos afectivos para continuar realizando una tarea específica. Para ejemplificar lo antes mencionado Carolina, una de las participantes, compartió la siguiente estrategia al sentirse abrumada con cuestiones de lengua que no comprende:

Me siento confundida y estresada cuando no entiendo algo. Eso me detiene. Pero intento relajarme dándome un break y escuchando música para volver a concentrarme.

Sólo al reflexionar acerca de qué acciones se ejecutan para la concentración y el trabajo del filtro afectivo, Carolina se ha percatado y ha manifestado cómo reacciona a episodios de estrés y confusión al aprender la L2. Las palabras expresadas por Carolina permiten entender que existe la posibilidad de que ella no sepa cómo usar estrategias afectivas para superar algunas dificultades, por lo tanto, esos sentimientos negativos podrían obstaculizar su progreso.

Aparentemente, este tipo de sentimientos no sólo interfieren con el progreso, sino también con la actitud para aprender de manera eficiente. Una actitud positiva o reparadora ante tal complejidad, por el contrario, como animarse a hablar inglés incluso cuando tienen miedo de cometer un error, puede hacer que el aprendizaje de la lengua sea más factible para algunos estudiantes. A continuación, se presenta un extracto de las entrevistas que respalda esta aseveración:

> …en un error de pronunciación, trato de repetir correctamente la palabra varias veces para mejorar mientras hablo con los demás. (Lilian)

A pesar de los errores que Lilian había cometido antes de hablar con los demás, ella proyectó autoestima en su actitud, lo que la motivó a seguir tratando de aprender. Finalmente, los estudiantes parecen ser personajes sociales, lo cual es útil cuando trabajan en el aula porque se apoyan mutuamente. Aprender con los demás, generar lazos socioafectivos y utilizar todos sus procesos mentales fueron estrategias empleadas con frecuencia por todos los participantes. Estas son estrategias sociales que son comúnmente utilizadas y pueden tener una conexión con el tiempo y las actividades que los estudiantes realizan dentro del aula, mientras que fuera del salón ellos generalmente emplean las estrategias afectivas en tanto que se manifiestan al socializar, pero también en un espacio personal.

Las reflexiones que fueron producto que las observaciones participantes realizadas desde agosto hasta noviembre de 2018 han mostrado construcciones socioafectivas de los estudiantes con respecto a roles específicos cuando trabajan en colaboración. Los participantes del estudio reconocieron su espacio y entorno de aprendizaje como el área donde el inglés es el principal vehículo de comunicación.

El papel del profesor es vital en el aula de lengua inglesa pues funge como el otro más conocer, el proveedor de input y aquél o aquella que proporciona un andamiaje pedagógico para alcanzar objetivos de aprendizaje de manera esquemática. El andamiaje (scaffolding en inglés) constituye una estructura provisional, aportada por el académico o los pares más capacitados, que sirve de apoyo al estudiante en la construcción de los nuevos aprendizajes, la cual es retirada, transformada o adaptada una vez que el estudiante es capaz de operar de manera independiente.

En esa misma línea de ideas, el profesor como sujeto más capacitado monitorea y refiere a la conciencia continua de si “no hay comprensión de una actividad y detenerse y hacer algo al respecto” (Griffiths, 2004, p. 101). Supervisar el aprendizaje incluye retroalimentar y comprobar la información de la tarea para validar la comprensión y centrar la atención en el vocabulario importante relacionado con las ideas principales (Swartz, 2003). En el presente estudio, esta estrategia ayudó a los estudiantes a identificar problemas y resolverlos mediante el uso consciente de estrategias de aprendizaje de vocabulario.

La efectividad de metodologías y enfoques del profesor, en especial desde la mirada de los participantes sugiere que el andamiaje como estrategia sistemática de apoyo al aprendizaje requiere preparación de materiales, diseño de unidades, clases y

actividades significativas para los estudiantes. Los maestros de inglés impactan de manera directa a los procesos de aprendizaje como podemos observar en la siguiente tabla que describe los factores de efectividad del docente como el otro más conocedor desde el enfoque de los participantes del estudio:

Tabla 24. Efectividad del docente**.**

Participante	Citas directas de los participantes en las entrevistas	Códigos emergentes
(Frida)	Era cuestión de acostumbrarme a escuchar todas mis maestras hablaban inglés y en… y obviamente tenía español, geografía y todo eso, pero inglés era después de receso siempre. Había maestra que nos dejaba, nos decía: tienen que buscarme diez imágenes de profesiones, recortarlas y traer un papel bond para mañana, y al día siguiente ya llevaban su papel y decía: hagan un cartel y se iba a la cafetería y ahí nos dejaba, ahí nos dejaba solitos, o sea, y yo me yo me molestaba porque era como cómo vamos a aprender así, o sea, es decir, yo era la traductora de mis compañeros cuando no entendían algo yo iba para allá y es como ¿qué tengo que hacer aquí? Y yo ya: "tienes que hacer esto". Yo no les daba las respuestas, pero sí les decía: "tienes que hacer esto porque esto significa esto" y les trataba de explicar.	Enfoque conductual de enseñanza guiada. Estrategias creativas. Instrucción guiada
(Wendy)	Sólo estábamos ahí, el maestro proyectaba sus diapositivas y él empezaba a explicar todo y realmente tú sólo ponías atención y apuntadas si querías apuntar o solo dejabas pasar. Así como que muchas veces quería levantar la mano, pero sabía que me iba a equivocar, entonces era así como que mejor no, pero cuando usted me lo pedía intentaba dar una buena respuesta	Docente pasivo

Fuente: autoría propia.

Las estrategias afectivas y las funciones del otro más conocedor influyen en el uso de estrategias de aprendizaje cognitivas, sociales, y metacognitivas. De hecho, se puede afirmar que existe una correlación entre las estrategias identificadas y usadas por los participantes. Dichas estrategias son el punto de partida de una taxonomía o clasificación pertinente para el contexto de aprendizaje de la presente investigación.

Capitulo VI

Discusión, implicaciones y conclusión

6.1 Discusión de los hallazgos

Las estrategias más empleadas por los participantes son las cognitivas, las metacognitivas y las de interacción social que incluyen acciones como la inmersión en el input lingüístico, la aculturación, el trabajo colaborativo en el aula y fuera del salón, la retroalimentación entre pares, así como la comunicación global e intercultural.

En respuesta a la pregunta de investigación referente al uso frecuente de estas estrategias, se puede argumentar que éste podría obedecer a los factores sociales y culturales que inciden en la construcción y reconstrucción de estas, tales como las características individuales, grupales y contextuales; es decir, las trayectorias y formaciones escolares, experiencias institucionales, la apertura y bagaje cultural influyen la utilización de estrategias.

Asimismo, las estrategias de compensación del aprendizaje emergieron de acciones y procesos de apoyo al aprendizaje tales como la producción de mensajes a través de elementos contextuales el uso de lenguaje corporal para comunicarse, la gesticulación para la negociación de significados, la adaptación mediante la observación de diferencias individuales y culturales y factores sensoriales que implican movimiento.

En cuanto a las estrategias socioafectivas se ha comprendido que el autocontrol, la confianza en sí mismo, la automotivación, el manejo de las emociones y los procesos de gestión de sentimientos podrían generar beneficios para el aprendiente o inhibir el

aprendizaje. También se encontró que el desarrollo y uso de estas estrategias podría en la utilización de otras, pues están interrelacionadas.

En la clase en su conjunto los participantes se mostraron un poco sorprendidos e inhibidos cuando se inició la explicación y fundamentación de las estrategias de manera explícita, por lo que se pudo notar que la forma en que son empleadas fue novedosa. Durante los primeros encuentros, los participantes hicieron muchas preguntas que se centraron en cómo podrían mejorar en el aprendizaje del inglés.

A menudo planteaban las mismas preguntas como si estuvieran verificando una serie de requisitos. Finalmente, a pesar de nuestros comienzos desfavorables, al final del periodo escolar habían crecido en un cohesivo grupo. Además del caso de la clase, la selección de la muestra permitió configurar un capital cultural estratégico para dar respuesta a las interrogantes iniciales.

El interés de la investigación en el uso de estrategias por parte de los estudiantes surge además en un contexto donde se está tratando de formar profesionales con enfoques multilingües y multiculturales para que le permita ser más pertinentes en el momento del ejercicio de su profesión. Los hallazgos, por lo tanto, son potencialmente beneficiosos en terrenos lingüísticos y aplicados a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como a posibles políticas educativas y lingüísticas en el contexto mexicano.

La investigación ha llevado a una comprensión de las estrategias empleadas para diferentes propósitos, ya sea para la comunicación verbal y no-verbal, los procesos metacognitivos que coadyuvan a conocimiento lingüístico, procesos cognitivos y el papel que las emociones juegan en la conformación y uso de otras estrategias. Ahora bien, las

estrategias de aprendizaje del inglés constituyen los pasos o acciones seleccionados consciente o semiconscientemente por los alumnos para mejorar el aprendizaje, internalizar la L2 y su uso.

En los estudios que se presentaron en el capítulo del marco de las estrategias de aprendizaje, así como en la revisión de la literatura, básicamente se dividen las estrategias en tres dimensiones: estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas y estrategias afectivas, pero además las estrategias sensoriales para compensar la falta de conocimiento emergieron en este estudio, lo cual contribuye a la teoría que es producto del análisis de los datos. Estas estrategias sensoriales verifican la relación entre las sensaciones de los estudiantes y el impacto de las estrategias en su aprendizaje del idioma inglés como un proceso mediante el cual los estudiantes de lengua profundizan en su comprensión de las condiciones de adquisición de conocimiento y las habilidades que necesitan para alcanzar sus objetivos de aprendizaje de una manera informada y autodirigida.

Por otra parte, un componente importante de la construcción de estrategias de aprendizaje de idiomas es el de las estrategias para la expresión oral. Después de revisar los hallazgos, se concluye que las estrategias para la expresión oral fueron definidas como dispositivos utilizados por los estudiantes para resolver cualquier problema de comunicación verbal y no-verbales en lengua inglesa.

Además, la estrategia de expresión oral fue empleada por los participantes sustentándose en mantener el flujo de comunicación y compensar la falta de conocimiento. Aunque el mayor porcentaje de uso se da entre los estudiantes de nivel intermedio alto, también fue muy notable el uso de la siguiente estrategia compensatoria:

“Si no sé decir una palabra en inglés, la digo en español”. No obstante, es posible que los estudiantes avanzados no usen mucho esta estrategia compensatoria porque ya tienen un volumen más amplio de opciones en la L2. Posiblemente, los estudiantes deberían ser conscientes de esta estrategia como una herramienta para mantener el flujo de interacción cuando hablan en inglés.

Cabe señalar que los entrevistados utilizan estrategias cognitivas y de concentración, que pertenecen a las dimensiones cognitiva y metacognitiva. Las estrategias cognitivas identificadas fueron las siguientes: la repetición, el acercamiento inductivo a los patrones gramaticales, la deducción de reglas de pronunciación y de sintaxis, el análisis de la lengua, el uso de esquemas para la categorización de palabras, el deletreo de dichas palabras, la memorización y el uso de tarjetas de vocabulario, la sistematización de oraciones mediante organizadores gráficos, la traducción de oraciones, y el uso del conocimiento empírico como herramienta de aprendizaje. En cuanto a las metacognitivas se pudo apreciar el desarrollo de habilidades metalingüísticas, el reconocimiento de partes del discurso, el conocimiento y descripción de su nivel de lengua, el aprendizaje autodirigido como estrategia, la autorregulación, la autoevaluación del aprendizaje y la organización de su propio aprendizaje.

La inclusión de un número importante de estrategias que se encuentran en estos terrenos apoya la idea de que los procesos metacognitivos son esenciales en el desarrollo de competencias del inglés como lengua extranjera. Los aprendientes que pueden administrar su performance en una tarea generalmente pueden desempeñarse mejor y su aprendizaje puede ser más significativo. En ese sentido, la metacognición se

desarrolla en los alumnos en el contexto de sus objetivos actuales y podrían mejorar su aprendizaje de manera significativa.

Entre las estrategias recogidas de las entrevistas, se halló que el estudio de la lengua y la organización fueron recurrentes. Teniendo en cuenta los diversos factores que posiblemente contribuyen al aprendizaje del inglés, se puede ver que es viable argumentar que las estrategias referidas anteriormente, parecen contribuir al proceso de aprendizaje de los alumnos y a un mayor rendimiento. La inclusión de estas estrategias como medio de gestión del aprendizaje indica que se utilizaron estrategias para procesar nueva información, ensayar y retener nueva información, así como estrategias que les permitan administrar hábitos de estudio, como buscar oportunidades para practicar o gestionar su tiempo.

La relación alta del uso de la estrategia-alto logro parece tener excepciones, y solo se puede especular que los alumnos están usando estrategias que no tienen ningún efecto beneficioso sobre su logro y que podrían estar desperdiciando esfuerzos al usarlas. Lo que hace que las estrategias de aprendizaje contribuyan a los procesos de aprendizaje de la lengua inglesa radica en la adaptación estratégica a las tareas dirigidas por sus objetivos y el uso frecuente de las estrategias; cuanto mayor sea la variedad de estrategias, mayor será la posibilidad de dirigir el esfuerzo con precisión.

En cuanto al proceso de observación, una primera aproximación analítica a este registro parece indicar que los estudiantes se posicionan con papeles específicos dentro de los grupos de trabajo, lo cual permitió desentrañar factores sociales de comportamiento características individuales. De hecho, estos factores fueron fundamentales para dimensionar el porqué del uso de las estrategias en este contexto

en las categorías que abordaron el bagaje cultural de los participantes. Los estudiantes reconocieron su ambiente de trabajo, el espacio (el cual se inscribió como un espacio en donde el principal medio de comunicación es el inglés, así como el lenguaje corporal y gesticulación), los compañeros y la dinámica que se generó en el salón fue producto de una demanda por concentración (exigencia por entendimiento y uso de L2 genera un ambiente demandante para el estudiante que interactúa con diversas culturas y hábitos, podrían comenzar a homogeneizar sus hábitos mediante la creación de un grupo, una comunidad y un ejercicio de reconocimiento y autorreconocimiento).

La concentración e interés son dos características generales que se presentaron en las secciones de Estrategias… y el caso de estos 15 participantes. Parece que los estudiantes poseen diferentes experiencias previas con el idioma, características y modos de acción en el aula. Esta participación heterogénea, hace posible considerar las historias sociales, culturales e institucionales de los estudiantes universitarios como elementos dignos del análisis y comprensión. Es probable que, por esta diversidad, su construcción de estrategias de aprendizaje varíe y se reconstruyan desde diferentes escenarios. También, resalto las expectativas que los estudiantes traen al ingresar a la universidad y lo que esperan de sus clases. Parece ser un elemento fundamental en sus reacciones y conductas.

A partir de esta reflexión se procede a la construcción de un esquema que permita visualizar de forma global todo lo observado; es decir, la teorización del proceso de observación que generó una clasificación contextualizada de estrategias de aprendizaje del inglés en esta investigación. Dicha clasificación, resultado de la teorización de los datos, propone los siguientes elementos socioculturales como eje del desarrollo y

construcción de estrategias de aprendizaje del inglés en el contexto de esta investigación:

Tabla 25. Teoría generada a partir de los datos.

Teoría generada en el contexto de esta investigación	Pregunta de investigación que atiende
La existente influencia de elementos sociales y culturales en la elección de estrategias de aprendizaje: Socioeconómicos e institucionales De interacción social Contexto de aprendizaje También la edad como factor biológico, generacional, las variables de personalidad como elemento psicológico y elementos sensoriales individuales.	¿Cuáles son los elementos socioculturales que se evidencian en las estrategias de aprendizaje del inglés por parte de estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa?
La transición de nivel (de bachillerato a universidad) y sector (de escuela privada a escuela pública) educativo influyen en los terrenos de lo socioafectivo y en el desarrollo de todas las estrategias de aprendizaje del inglés.	¿Cómo construyen y reconstruyen los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa sus estrategias de aprendizaje del inglés?
Uso de estrategias cognitivas, metacognitivas, de interacción social, de compensación, y socioafectivas. Cada una de ellas se emplea de manera contextualizada y en situaciones específicas. Una vez reconocidas por los estudiantes, son reutilizadas con recurrencia.	¿Cuáles estrategias usan más? ¿Por qué? ¿Cómo aplican cada estrategia?
Esta investigación podría trazar los inicios de una nueva clasificación de estrategias contextualizada a la Licenciatura en Lengua Inglesa de la UV que considere el aprendizaje desde una perspectiva social y equitativa, que proporcione posibilidades reales de competencia comunicativa a partir de un inglés global e intercultural.	¿Cuáles son las implicaciones pedagógicas de conocer la construcción y transformación de estrategias de aprendizaje en el escenario intercultural actual de la didáctica del inglés en la universidad pública?

Nota: esta tabla resume de manera sucinta la teoría generada a través del análisis e interpretación de los datos.

6.2 Implicaciones de lo hallado

Por otra parte, los hallazgos sugieren que los participantes tienden a adaptar y equilibrar sus estrategias de acuerdo con su contexto. Es importante destacar el impacto que las estrategias de aprendizaje tienen en el éxito de los estudiantes. Los factores sociales y culturales que influyen en el uso de estrategias deben de tenerse en cuenta por diversos actores educativos para coadyuvar al rendimiento académico de estudiantes de lengua

extranjera. A pesar de que hay un curso dedicado a las estrategias de aprendizaje en el programa de Licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana, muchos estudiantes parecen evitar u olvidar el uso de estas estrategias.

Posiblemente, no todos los estudiantes son conscientes de las ventajas que tienen las estrategias de aprendizaje y el vasto repertorio en relación con las mismas para estudiar debido a sus diversos capitales culturales. Por esta razón, revisar la efectividad real del curso de Estrategias… al comienzo de la licenciatura en idioma inglés podría ser beneficioso para los estudiantes, ya que podrían aprender inglés de manera más sistemática y eficiente, identificarse a sí mismos, así como sus necesidades y características de aprendizaje, lo cual conllevaría a una mayor competencia lingüística en la L2.

La implicación de los datos recopilados, de los hallazgos y la contribución de esta investigación, relacionados con la construcción sociocultural de estrategias de aprendizaje del inglés, la diversidad del capital cultural y otros componentes, como la diversidad de personalidades, pueden permitir la generación y aplicación de una taxonomía o clasificación adecuada diversa y flexible de las estrategias de aprendizaje del inglés para el contexto real de la investigación y para otros que comparten circunstancias similares y afines.

Además, las implicaciones pedagógicas de la indagación podrían impactar potencialmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior en Veracruz, dentro y fuera del aula; en otras palabras, a lo largo de la exploración de la capacitación de los estudiantes y la transformación del conocimiento que enfrentan los estudiantes en la universidad, podría ser un punto de inflexión con respecto a las

metodologías y enfoques de enseñanza, las políticas educativas, la planificación educativa y el diseño curricular.

La construcción y la reconstrucción de estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera por parte de los participantes de este estudio implican una relación entre los antecedentes culturales y su interacción social en la universidad. Sus experiencias y la construcción de sus propias estrategias para aprender inglés parecen consolidarse al ingresar a la universidad a pesar de que plantean diversos niveles de lengua y bagajes culturales, lo que podría significar que tales puntos en común y diferencias edifican estrategias de corte social, sensorial diverso, cognitivo, metacognitivo, emocional y situado.

6.3 Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación arrojan información relevante para la situación global y cambiante actual en diferentes ramas de conocimiento y acerca a la estrategia de aprendizaje de lengua a la lingüística aplicada al desentrañar elementos socioculturales que influyen en la construcción de dichas estrategias en un contexto local, por lo tanto, pertinente y aplicable.

En ese orden de ideas, los hallazgos de este estudio aportan un modelo de estrategias importante específicamente para la Licenciatura en Lengua Inglesa, de la Universidad Veracruzana, que rediseñó su programa de estudios y que entró en vigor en agosto de 2023 con una nueva propuesta de currículo y de plan de estudios de la experiencia educativa “Estrategias para el aprendizaje de lengua extranjera” y que se ha trasformado en sus contenidos y en su título a “Aprender a aprender el inglés como

lengua extranjera" a partir de la apreciación de las condiciones y situaciones del aprendizaje del estudiante de lengua inglesa que año tras año ingresa a la universidad. Este cambio de contenidos y nomenclatura parecería banal o irrelevante, pero contiene cambios profundos en cuanto a ideología e implementación de estrategias desde un enfoque sociocultural y que promueve el pensamiento crítico y la autonomía del aprendizaje. Después de analizar este modelo o taxonomía, se ha decidido enfocarse en objetivos de aprendizaje que generen de manera integral habilidades de orden superior y el diseño del curso ahora se centra en saber aprender a aprender; es decir, más que enseñar una estrategia, se estimula el autorreconocimiento para potencializar las fortalezas de cada individuo y la apreciación de la lengua desde una apertura cultural manifiesta.

Otra aportación significativa radica en el hecho de que los hallazgos invitan a diversos terrenos y contextos en México, así como a autoridades, profesores, estudiantes y demás actores sociales a que intervengan en procesos pedagógicos y sociopolíticos de manera responsable y adecuada a las necesidades sociales actuales. Y después de una ardua, robusta y exigente investigación documental, me he percatado de lo que realmente es un análisis de datos cualitativo riguroso y sistemático, lo cual podría permitir a los lectores reconocer este intento por expandir conocimiento acerca de la teoría de estrategias de aprendizaje de lenguas.

Esta obra cuenta con diversas fuentes de recolección y obtención de datos entrevistas, notas de campo, notas reflexivas, diarios de los participantes, resúmenes de lecturas teóricas y lecturas de estudios previos, relacionados con mi investigación. Este compilado de documentos y data puede ser una contribución significativa para otros

investigadores en busca de la construcción de una clasificación o metodología de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera.

En cuanto a la educación pública, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció el “Programa de Inglés en la Escuela Primaria” con la comprensión clara de que, en un mercado global, el conocimiento del inglés podría beneficiar la economía en México. Inglés, cual tenía estado enseñó en segundo- secundarias durante décadas. La falta de profesores de inglés preparados y conscientes de los procesos de aprendizaje de estudiantes determinados en México se debe a una serie de factores, incluido el tipo de formación en inglés dado en la universidad. Por lo tanto, los hallazgos podrían influir a maestros a capacitarse o actualizarse en las nuevas tendencias enfocadas en el aprendizaje y en el aprendiente para una pedagogía más pertinente con el escenario educativo en el Estado de Veracruz.

Se concluye que las estrategias de aprendizaje del inglés se ven afectadas por factores sociales y culturales, se construyen a partir de las experiencias educativas e institucionales a través de la formación educativa básica y media-superior, pero podrían consolidarse en la interacción social en el nivel superior.

Si bien se exploró, se comprendió e identificó el uso de estrategias de manera contextualizada, se consuma una posibilidad de hallar elementos en común en otros escenarios educativos similares a este espacio y tiempo. En otras palabras, aunque estos hallazgos son contextualizados, pueden ser relevantes para instituciones y sociedades afines.

La existente influencia de elementos sociales y culturales en la elección de estrategias de aprendizaje comprende:

- Factores socioeconómicos e institucionales
- De interacción social
- El contexto de aprendizaje

También la edad como factor biológico, generacional, las variables de personalidad como elemento psicológico y elementos sensoriales individuales podrían determinar el desarrollo y evolución de estrategias. Asimismo, es evidente que la transición de nivel (de bachillerato a universidad) y sector (de escuela privada a escuela pública) educativo tiene influencia en los terrenos de lo socioafectivo, así como el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas, de interacción social y de compensación.

Es interesante el hecho de que cada una de estas estrategias se emplea de manera contextualizada y en situaciones específicas. Una vez reconocidas por los estudiantes, son reutilizadas con recurrencia. Esta investigación podría trazar los inicios de una nueva clasificación de estrategias contextualizada a la Licenciatura en Lengua Inglesa de la UV que considere el aprendizaje desde una perspectiva social y equitativa, que proporcione posibilidades reales de competencia comunicativa a partir de un inglés global e intercultural.

De hecho, uno de los propósitos del estudio fue investigar qué estrategias de aprendizaje para el inglés son más utilizadas por los estudiantes universitarios y es importante enfatizar que, aunque los estudiantes tienden a usar una variedad de estrategias, parece que prevalece el uso diferentes estrategias en niveles específicos de dominio del idioma. No obstante, esto no implica que los estudiantes con diferentes niveles de lengua no utilicen otras estrategias.

Es importante recalcar que los docentes deben implementar la estrategia desde un enfoque de aprender a aprender en los cursos de lengua. Mi sugerencia es intercalar

estrategias de habla en actividades comunicativas diseñadas por los profesores para crear un entorno apropiado, dedicando un tiempo a demostrar y explicar la razón de ser de cada estrategia. Por lo tanto, las estrategias deben presentarse y demostrarse primero, y luego los maestros deben dar tiempo para practicarla.

Una vez que se ha practicado una estrategia durante algún tiempo, se podría introducir una nueva estrategia para que se entretejan. Finalmente, los profesores deben fomentar el uso de aquellas estrategias ya introducidas en las actividades de clase para que los estudiantes utilicen tantas estrategias como sea posible en su proceso de aprendizaje. Se espera que brindar capacitación estratégica para que a los estudiantes les ayude a aprovechar mejor su aprendizaje.

Referencias

Anchimbe, E. A. (Ed.). (2009). *English language in multilingual and multicultural contexts: Policy and practice*. Peter Lang.

Arksey, H., y Knight, P. (1999). *Interviewing for social scientists*. Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781849209335

Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press.

Bermejo del Villar, M. M., Girón Chávez, A. J., Cruz Maldonado, E. Y., y Cancino Zamarrón, R. (2017). Learning strategies in Mexican EFL higher education students. Editorial Universidad Autónoma de Chiapas. https://www.lenguastap.unach.mx/images/publicaciones/Learning-Strategies-ebook.pdf

Bertely Busquéis, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Maestros y enseñanza. Paidós.

Bialystok, E. (1991). *Communication strategies: A psychological analysis of second-language use*. Basil Blackwell.

Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. Child Development, 70(3), 636–644.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural (M. Landesmann, Trad.). Sociológica, 2(5). https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lostresestadodelcc.pdf

Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching* (6.ª ed.). Pearson Education.

Burden, J., y Roodt, G. (2007). Grounded theory and its application in a recent study on organisational redesign: Some reflections and guidelines. SA Journal of Human Resource Management, 5(3), 11–17. https://doi.org/10.4102/sajhrm.v5i3.147

Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Mensajero.

Burstall, C., Jamieson, J., Cohen, S., y Hargreaves, M. (1974). *Primary French in the balance*. National Foundation for Educational Research.

Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1(1), 1–47.

Capra, F. (1996). La trama de la vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos (D. Sempau, Trad.). Anagrama. https://biblioteca.umem.mx/books/Fritjof%20Capra/La%20trama%20de%20la%20vida%20(1106)/La%20trama%20de%20la%20vida%20-%20Fritjof%20Capra.pdf

Carroll, J. B. (1973). Implications of aptitude test research and psycholinguistic theory for foreign language teaching. International Review of Applied Linguistics, 11(1), 5–14.

Carroll, J. B., y Sapon, S. (1959). *Modern language aptitude test*. Psychological Corporation.

Chamot, A. U., y Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. Foreign Language Annals, 22(1), 13–24. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb03138.x

Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Revista Educación, 25(2), 59–65. https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.

Chomsky, N. (1968). *Language and mind.* Harcourt Brace Jovanovich.

Christiansen, T. W. (2015). The rise of English as the global lingua franca: Is the world heading towards greater monolingualism or new forms of plurilingualism? Linguæ &, 15, 129-154. https://doi.org/10.1285/i22390359v15p129

Clifford, J. (1990). Notes on (field) notes. En R. Sanjek (Ed.), Fieldnotes: The making of anthropology (pp. 47–70). Cornell University Press.

Cohen, A. D. (2011). Second language learner strategies. En E. Hinkel (Ed.), Handbook of research in second language teaching and learning (pp. 681–698). Routledge.

Consejo de Europa. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing.

Corbin, J., y Strauss, A. (1991). Comeback: Overcoming disability. En G. L. Albrecht y J. A. Levy (Eds.), Advances in medical sociology (Vol. 2, pp. 137–159). JAI Press.

Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. International Review of Applied Linguistics, 5(4), 161–170.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2.ª ed.). Pearson/Merrill.

Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3.ª ed.). Sage Publications.

Creswell, J. W. (2014*). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.ª ed.). SAGE Publications.

Cruz Martínez, C. A. (2019). Sociocultural construction of language learning strategies. En F. Dzay Chulim y J. L. Borges Ucán (Coords.), *Estudios en lenguas modernas y originarias: Docencia, investigación, traducción* (pp. 60–81). Universidad de Quintana Roo.

Cruz Martínez, C. A., y Guerrero Hernández, J. G. (2018). Language learning strategies employed by university students to learn English. *En Estudios en lenguas modernas: Docencia, investigación, traducción* (pp. 50–69). Universidad de Quintana Roo.

Crystal, D. (2008). *English as a global language* (2.ª ed.). Cambridge University Press.

Crystal, D. (2019). *The Cambridge encyclopedia of the English language* (3.ª ed.). Cambridge University Press.

De la Cruz, K. L., Franco Noa, L., y Luza, A. K. (s. f.). Gamification for understanding English texts for students in a public school in Peru. International Journal of Development Research (IJDR). https://www.journalijdr.com/gamification-understanding-english-texts-students-public-school-peru

De Vos, A. S., Strydom, H., Fouché, C. B., y Delport, C. S. L. (2005). Research at grass roots: For the social sciences and human service professions (3.ª ed.). Van Schaik.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. Sage Publications.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2003). *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (2.ª ed.). Sage Publications.

Despagne, C. (2019). EFL teacher education in Mexico: Perspectives on policy and practice. Routledge.

Díaz, C. J., y Perales Escudero, M. D. (2020). Experiencias en el aprendizaje del inglés en la educación superior. Lenguaje, 47(2), 358–378. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i2.6734

Domínguez Romero, E. (2018). *La enseñanza del inglés en México: Políticas, discursos y prácticas*. UNAM.

Domínguez, C. E. G., Ramírez Romero, J. L., Martínez-González, O., y Chuc Piña, I. (2018). El uso de las TIC en la enseñanza del inglés en las primarias públicas. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 18(36), 75–94. https://doi.org/10.21703/rexe.20191836gomez4

Ellis, R. (2008). The study of second language acquisition (2.ª ed.). Oxford University Press.

Ethnologue. (2023). Ethnologue: Languages of the world (26.ª ed.). SIL International.

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. Qualitative Inquiry, 12(2), 117–142. https://doi.org/10.1177/1077800405284363

Galeano Marín, M. E. (2007). Teoría fundada: ¿Arte o ciencia? En Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada (pp. 161–185). La Carreta Editores.

Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House.

Gibbs, G. R. (2007). Media review: Atlas.ti software to assist with the qualitative analysis of data. Journal of Mixed Methods Research, 1(1), 103–104. https://doi.org/10.1177/2345678906291490

Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. Continuum.

Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. AldineTransaction.

Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (A. Ballesteros, Trad.). Ediciones Morata.

Green, J. M., y Oxford, R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. TESOL Quarterly, 29(2), 261–297.

Griffiths, C. (2004). *Language learning strategies: Theory and research* (Occasional Paper No. 1). AIS St Helens.

Griffiths, C., y Parr, J. M. (2001). Language-learning strategies: Theory and perception. ELT Journal, 55(3), 247–254. https://doi.org/10.1093/elt/55.3.247

Grinnell, R. M., y Unrau, Y. A. (2007). *Social work research and evaluation: Foundations of evidence-based practice* (8.ª ed.). Oxford University Press.

Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y G. J. A. Haro (Comps.), Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social (pp. 113–145). El Colegio de Sonora.

Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory; pour innover? Recherches Qualitatives, 26(1), 32–50.

Hall, E. T. (1963). A system for the notation of proxemic behavior. American Anthropologist, 65(5), 1003–1026. http://www.jstor.org/stable/668580

Hardan, A. (2013). Language learning strategies: A general overview. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 106, 1712–1726. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.194

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación (5.ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill.

Hirschman, E. C., y Thompson, C. J. (1997). Why media matter: Toward a richer understanding of consumers' relationships with advertising and mass media. Journal of Advertising, 26(1), 43–60. https://doi.org/10.1080/00913367.1997.10673517

Holliday, A. (2002). *Doing and writing qualitative research* (2.ª ed.). SAGE Publications.

Hunt, J., y Ropo, A. (1995). Multi-level leadership: Grounded theory and mainstream theory applied to the case of General Motors. The Leadership Quarterly, 6(3), 379–412. https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90015-2

Hutchinson, T., y Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.

Hwang, S. (2008). Utilizing qualitative data analysis software. Social Science Computer Review, 26(4), 519–527. https://doi.org/10.1177/0894439307312485

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics (pp. 269–293). Penguin.

Instituto Mexicano para la Competitividad. (2015). Inglés es posible: Propuesta de una agenda nacional. IMCO-COMCE. https://imco.org.mx/ingles-es-posible-propuesta-de-una-agenda-nacional/

Jenkins, J. (2017). *English as a lingua franca: Attitude and identity.* Oxford University Press.

Johnson, K. E. (2005). *Expertise in second language learning and teaching.* Palgrave Macmillan.

Kendon, A. (1997). Gesture. Annual Review of Anthropology, 26, 109–128. http://www.jstor.org/stable/2952517

King, N., y Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. Sage Publications.

Krashen, S. D. (1982). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Kuhn, T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas* (A. Contin, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Kuhn, T. S. (2000). *The structure of scientific revolutions* (3.ª ed.). University of Chicago Press.

Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. TESOL Quarterly, 28(1), 27–48. https://doi.org/10.2307/3587197

Kusnierek, A. (2015). Developing students' speaking skills through role-play. World Scientific News, 7, 73–111.

Larsen-Freeman, D., y Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Routledge.

Lavasani, M. G., y Faryadres, F. (2011). Language learning strategies and suggested model in adults processes of learning second language. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15, 191–197. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.072

LeCompte, M. D., y Schensul, J. J. (2013). *Analysis and interpretation of ethnographic data* (2.ª ed.). AltaMira Press.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.

Lewis, R. B. (2004). NVivo 2.0 and ATLAS.ti 5.0: A comparative review of two popular qualitative data-analysis programs. Field Methods, 16(4), 439–464. https://doi.org/10.1177/1525822x04269174

Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Sage Publications.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge University Press.

Lukmani, Y. M. (1972). Motivation to learn and language proficiency. Language Learning, 22(2), 261–273.

Mackenzie, I. (2018). *English as a lingua franca: Theorizing and teaching English*. Routledge.

Maley, A. (2009). ELT in a changing world. Humanising Language Teaching, 11(2).

Matos, F. G. (1996). *Pedagogical applications of linguistics*. Georgetown University Press.

Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF: Academic English shaped by non-native speakers.* Cambridge University Press.

McLaughlin, B. (1978). The monitor model: Some methodological considerations. Language Learning, 28(2), 309–332.

Merriam, S. B. (s. f.). What can you tell from an N of 1?: Issues of validity and reliability in qualitative research. https://eric.ed.gov/?id=EJ497233

Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology* (3.ª ed.). Sage Publications.

Mexicanos Primero. (2015). *Sorry: El aprendizaje del inglés en México*. Mexicanos Primero.

Miguel, M. M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. Paradigma, 27(2), 7–33.

Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (1994). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. SAGE Publications.

Moll, L. C. (Ed.). (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press.

Morales, O. (2011). El nuevo Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) y los alumnos de Humanidades de la Universidad Veracruzana (ago 07 – feb 08). Sociogénesis: Revista Electrónica de Sociología, (5).

Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., y Todesco, A. (1978). The good language learner. Ontario Institute for Studies in Education.

Nyikos, M., y Oxford, R. L. (1993). A factor analytic study of language-learning strategy use. System, 21(1), 11–22.

O'Malley, J. M., y Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P., y Kupper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. TESOL Quarterly, 19(3), 557–584. https://doi.org/10.2307/3586278

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.

Oxford, R. L. (2003). *Language learning styles and strategies: An overview. Learning Styles & Strategies*. https://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf

Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies, self-regulation in context* (2.ª ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315719146

Oxford, R. L., y Amerstorfer, C. M. (2018). Introduction: The state of the art in language learning strategies and individual learner characteristics. En R. L. Oxford y C. M. Amerstorfer (Eds.), Language learning strategies and individual learner characteristics: Situating strategy use in diverse contexts (pp. 23–34). Bloomsbury.

Padua, J., Ahman, I., Apezechea, H., y Borsotti, C. (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociale*s. Fondo de Cultura Económica.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative research & evaluation methods* (3.ª ed.). Sage Publications.

Pienemann, M. (1985). Learnability and syllabus construction. En K. Hyltenstam y M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 23–76). Multilingual Matters.

Politzer, R. L., y McGroarty, M. (1985). An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. TESOL Quarterly, 19(1), 103–123.

Pritchard, R. M. O. (1952). An experimental study of aptitude tests in modern language learning. British Journal of Educational Psychology, 22(3), 147–156.

PRONI. (2016). Reglas de operación del Programa Nacional de Inglés. Secretaría de Educación Pública.

Reko, K. (2019). *Language learning strategies and individual differences*. Cambridge Scholars Publishing.

Richards, J. C., Platt, J., y Platt, H. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4.ª ed.). Routledge.

Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3.ª ed.). Cambridge University Press.

Rigney, J. W. (1978). Learning strategies: A theoretical perspective. En H. F. O'Neil Jr. (Ed.), Learning strategies, pp. 165–205. Academic Press.

Rivers, W. M. (1983). *Communicating naturally in a second language.* Cambridge University Press.

Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. TESOL Quarterly, 9(1), 41–51. https://doi.org/10.2307/3586011

Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. Applied Linguistics, 2(2), 117–131.

Samaja, J. (1994). *Epistemología y metodología: Elementos para una teoría de la investigación científica*. EUDEBA.

Sandoval Casilimas, C. A. (1997*). Investigación cualitativa*. ICFES.

Secretaría de Educación Pública. (2011). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica: Fundamentos curriculares. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2018). El modelo educativo para la educación obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad. SEP.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. International Review of Applied Linguistics, 10(3), 209–231.

Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. Hologramática, 3(7), 123–146.

Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning.* Edward Arnold.

Solé, I., y Coll, C. (1998). Los profesores y la concepción constructivista. En El constructivismo en el aula (8.ª ed., pp.7–23). GRAÓ.

Sosa, L. (2017). *El idioma inglés en la educación superior en México: Ideologías lingüísticas y otros componentes. Un estudio de caso* [Tesis de doctorado, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional UV.

Souriyavongsa, T., Abidin, M. J. Z., Sam, R., Mei, L. L., y Aloysius, I. B. (2016). Investigating learning English strategies and English needs of undergraduate students at the National University of Laos. English Language Teaching, 6(10). https://doi.org/10.5539/elt.v6n10p57

Stern, H. H. (1975). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.

Stern, H. H. (1992*). Issues and options in language teaching*. Oxford University Press.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (E. Zimmerman, Trad.). Editorial Universidad de Antioquia.

Swartz, E. (2003). *Teaching critical thinking in the classroom.* Teachers College Press.

Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. Language Learning, 30(2), 417–431.

Tarone, E., y Yule, G. (1989). Focus on the language learner. Oxford University Press.

Terborg, R., García Landa, L., y Moore, M. E. (Eds.). (2006*). Política lingüística en México*. UNAM.

Tonkin, H. (2003). The search for a global lingua franca. Foreign Policy, (136), 48–57.

Varela, F. J., Thompson, E., y Rosch, E. (1991). The embodied mind: Cognitive science and human experience. MIT Press.

Velasco, H., y Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica*. Editorial Trotta.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: *The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wenden, A. (1985). Learner strategies. TESOL Newsletter, 19(5), 1–7.

Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy.* Prentice Hall.

Wenden, A., y Rubin, J. (Eds.). (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall.

Widdowson, H. G. (1991). *Aspects of language teaching*. Oxford University Press.

Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford University Press.

Willing, K. (1988). *Learning styles in adult migrant education*. National Curriculum Resource Centre.

Yang, N. D. (1992). Second language learners' beliefs about language learning and their use of learning strategies: A study of college students of English in Taiwan [Tesis de doctorado]. https://scholars.lib.ntu.edu.tw/handle/123456789/565450

Zárate, E. J. B. M. (2018). El enfoque basado en tareas y el PNIEB. En *Estudios en lenguas modernas: Docencia, investigación, traducción* (pp. 50–69). Universidad de Quintana Roo.

Apéndice A

Declaración de uso de IA

Herramienta/s de IA utilizadas

ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2023).
ATLAS.ti (Version 23) [Software]. ATLAS.ti
Connected Papers. (2024). Connected Papers [Software]. Connected Papers
Elicit. (2024). Elicit [Software]. Elicit
Grammarly, Inc. (2024). Grammarly [Software]. Grammarly
Corporation for Digital Scholarship. (2024).
Zotero (Version 7) [Software]. Zotero

Descripción de uso de herramientas de IA

Para preparar el manuscrito Estrategias para aprender inglés en contexto: construcción sociocultural y formación universitaria, empleé herramientas basadas en inteligencia artificial como apoyo académico, organización conceptual, revisión lingüística y gestión bibliográfica. Dichas herramientas no reemplazaron el análisis crítico, la interpretación teórica ni la autoría intelectual del contenido. En la introducción y la delimitación temática, se empleó Connected Papers para identificar relaciones conceptuales y tendencias entre investigaciones relevantes sobre aprendizaje de lenguas y estrategias socioculturales. Para la organización del marco teórico y el mapeo de categorías analíticas, se utilizó Elicit como herramienta de apoyo en la exploración de literatura científica y síntesis de hallazgos de investigación. En el diseño de la metodología cualitativa y la organización temática de datos, se empleó ATLAS.ti mediante funciones asistidas por inteligencia artificial para la codificación inicial y agrupación de categorías emergentes. Para la revisión de estilo académico, claridad sintáctica y consistencia lingüística del manuscrito, se utilizó Grammarly como herramienta de apoyo en la corrección gramatical y cohesión textual. En la gestión automatizada de referencias y verificación de consistencia bibliográfica en formato APA, se empleó Zotero mediante funciones de organización inteligente y normalización de citas.



Dr. Cliserio Antonio Cruz Martínez

Facultad de Idiomas
Humanidades Región Xalapa
Universidad Veracruzana

Distinciones

- Perfil Deseable PRODEP
- Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII)

Formación
Licenciado en Lengua Inglesa
Maestro en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera
Doctor en Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada

Docencia
Profesor en las licenciaturas de Lengua Inglesa y Didáctica del Inglés, y miembro del Núcleo Académico de la MEILE.

Gestión Universitaria
Actualmente, Coordinador de la Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (MEILE, sede Xalapa).

Anteriormente, Coordinador de Academia, Coordinador Institucional de Tutorías y Consejero Maestro en la Facultad de Idiomas.

Proyectos de *investigación* (SIREI). Análisis interactoral del diseño y evaluación de planes de estudio en la enseñanza del inglés.

Proyectos de *vinculación* (SIVU). Jornadas de divulgación científica: inglés para todas y todos desde la educación básica.

Formación de talento. Director y asesor de tesis de licenciatura, maestría y doctorado.

Divulgación científica. Ponente en congresos internacionales y autor de más de 16 publicaciones de libros, capítulos y artículos en revistas indexadas de lingüística aplicada.

Colaboraciones.
Integrante del Cuerpo Académico Consolidado "Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés" (UV-CA-543).

Miembro de la Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras (RECALE).